



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
Faculdade de Educação

GIANFRANCO RUGGIANO LOPEZ

Ser un cuerpo educado:  
Urbanidades en el Uruguay (1875-1918)

Ser um corpo educado:  
Urbanidades no Uruguai (1875-1918)

Campinas  
2016

GIANFRANCO RUGGIANO LOPEZ

**Ser un cuerpo educado: Urbanidades en el Uruguay (1875-1918)**

**Ser um corpo educado: Urbanidades no Uruguai (1875-1918)**

Tesis Doctoral presentada al Programa de Posgraduación en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Estadual de Campinas para la obtención del título de Doctor en Educación en el área de concentración de Educación.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação na área de concentração de Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Lúcia Soares

O ARQUIVO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL  
DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO GIANFRANCO  
RUGGIANO, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA.  
CARMEN LUCIA SOARES

Campinas  
2016

**Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s):** Não se aplica.

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

R843s Ruggiano Lopez, Gianfranco, 1985-  
Ser un cuerpo educado : urbanidades en el Uruguay (1875-1918) /  
Gianfranco Ruggiano Lopez. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Carmen Lúcia Soares.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Educação do corpo. 2. Urbanidade. 3. Educação - Uruguai. I. Soares,  
Carmen Lúcia, 1956-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Ser um corpo educado : urbanidades no Uruguai (1875-1918)

**Palavras-chave em inglês:**

Body education

Urbanity

Education - Uruguay

**Área de concentração:** Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

**Titulação:** Doutor em Educação

**Banca examinadora:**

Carmen Lúcia Soares [Orientador]

Ángela Aisenstein

Andrea Moreno

Águeda Bernadete Bittencourt

Heloísa Helena Pimenta Rocha, Jacquès Gleyse

**Data de defesa:** 07-11-2016

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**Faculdade de Educação**

**TESE DE DOUTORADO**

**SER UN CUERPO EDUCADO:  
URBANIDADES EN EL URUGUAY (1875-1918)**

**SER UM CORPO EDUCADO:  
URBANIDADES NO URUGUAI (1875-1918)**

**Autor: GIANFRANCO RUGGIANO LOPEZ**

**COMISSÃO JULGADORA:**

Profª. Dra. Carmen Lúcia Soares

(Orientadora)

Profª. Dra. Águeda Bernadete Bittencourt

Profª. Dra. Andrea Moreno

Profª. Dra. Angela Marcela Aisenstein

Profª. Dra. Heloisa Helena Pimenta Rocha

Prof. Dr. Jacques Gleyse

A ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora consta no processo de vida acadêmica do aluno

**2016**

## AGRADECIMIENTO

¿A quién debería agradecer?, o incluso... ¿a quién debería mencionar en estas líneas que escribo debajo de un encabezado “Agradecimiento”?

Pienso que es un ejercicio curioso el de agradecer a aquellos que uno siente que han participado de un proceso tan intenso (y al mismo tiempo tan extenso) como lo ha sido el elaborar una tesis, en este caso una tesis de Doctorado en Educación que inició con algunos intercambios de correos electrónicos con Carminha, allá por febrero de 2011. Me pregunto qué es lo que uno agradece, me pregunto cuál es la operación que allí debería poner a funcionar. Confieso que lo intenté, pero no lo conseguí; ¡incluso confieso que no logré entender de qué se trata! Parece ser un género literario que no domino lo suficiente.

Me consta que se espera que mencione a la Profesora Dra. Carmen Lucia Soares, quien ya hace casi cinco años tuvo la deferencia y la gentileza de aceptar orientar un proyecto que en ese momento casi no existía aún, a pesar de que ya existían indicios de las dificultades que ello le iba a significar... y más aún, quien en todo este tiempo ha sido respetuosa y transparente tanto así en nuestros acuerdos como en nuestros desacuerdos; o que debería decir que el producto al que he llegado contó con los invalorable aportes de cada uno de los miembros del grupo de investigación que ella orienta, quienes durante todo este tiempo acompañaron pacientemente mis insistentes tropiezos... André Dalben, Carolina Jubé, Daniele Medeiros, Evelise Amgarten, Fernanda Roveri, Nara Romero y Rachel Ramos de Souza; las “Meninas da Carminha”, de las cuales orgullosamente me siento parte. Del mismo modo, sé que correspondería decir que las inquietudes iniciales encontraron en el Grupo Políticas Educativas y Políticas de Investigación (GPEPI), dirigido por el Profesor Dr. Raumar Rodríguez, y en la lectura y discusión con los miembros que la conforman, un marco de contención que permitió ir dándole forma... más allá de los caminos que a partir de allí he decidido transitar. Ahhh, y ¡claro! No deberían quedar por fuera mi familia (incondicional condición desde la que he podido equivocarme una y otra vez), mis amigos (dinámica y tardía familia que –tal vez– sean testimonio de que si es posible acertar, esa posibilidad se encuentra en el encuentro con otros) y algunos compañeros fundamentales (con quienes compartimos inquietudes, intenciones e intentos); ni dejar de dedicar varias de estas líneas a decir que en algún momento de estos casi cinco años nos conocimos con Melisa, que en algún momento posterior a ese me di cuenta que estaba enamorado (de ella, de las nuevas posibilidades de mí mismo... pero sobre todo de nosotros dos juntos), que luego de ello decidimos

acordar cómo queríamos inventarnos un sueño que pudiéramos hacer durar y al que pudiéramos darle espacio, y que siento que hoy estamos intentando –y poco a poco logrando– aprender la difícil y deliciosa tarea de traducir ese sueño en un día a día que nos reinvente cada vez un poco mejores. Y enfatizar que cada una de esas personas contribuyó a generar las condiciones de posibilidad para que el trabajo que presento llegara a ser...

Sé que todo eso se espera, e incluso sé que todo eso es cierto. Y sin embargo, no me satisface. Siento que no estoy dirigiéndome a ninguna de esas personas, y que estoy corriendo el riesgo de cumplir con una formalidad que rápidamente se vacíe de sentido. Y también siento que todos ellos y todas ellas, que cada una de esas personas con quienes comparto –o he compartido– una cotidianidad más o menos frecuente, saben que mi agradecimiento hacia ellas excede largamente lo que aquí pueda decir respecto a la etapa que en estas páginas encuentra una primera sistematización. Pienso que en este punto fue Ernesto Sábato quien mejor logró expresar la idea: “Es el otro el que siempre nos salva. Y si hemos llegado a la edad que tenemos es porque otros nos han ido salvando la vida, incesantemente.”

Se me acaba de ocurrir cambiar el encabezado... podría decir “Reconocimiento”, y hablar de que reconozco que las ideas, argumentos, análisis, discusiones, etc., que forman parte del texto que presento a continuación, son el resultado de un trabajo más o menos sistemático que he realizado entre febrero de 2011 y octubre de 2016, y que ese trabajo solo fue posible por los aportes, la generosidad, la compañía, la contención y la paciencia de un número relativamente grande de personas que durante ese mismo período han estado presentes de diferentes maneras, y ocupando distintos lugares. Siento que haber compartido este proceso con cada una de ellas es lo que lo hizo posible y reconozco que esas personas han contribuido a que las páginas que siguen hayan sido escritas. O podría decir “Movimiento”, para hacer referencia a que en algunos momentos simplemente no nos es posible estabilizar en palabras aquello que nos mueve, aquello que nos mueve a movernos. Incluso tal vez convenga decir “Sentimiento”, y lanzar a continuación un sencillo “muchas gracias” con la ilusión de que esas personas sientan que es a ellas a quienes se lo envió, sin la necesidad de ver su nombre escrito en un papel.

En definitiva, el reconocimiento es el de que una serie importante de importantes trabajos se han sucedido durante el proceso que se cierra con la tesis que a continuación presento. No sé cómo redactar un agradecimiento por todo eso, pero me complace el sentimiento que este movimiento se haya dado en muy buena compañía...

Pero sí hay un agradecimiento que, tal vez, me gustaría explicitar: agradecería que este trabajo sea leído como una invitación, como un intento de abrir un espacio que contribuya a la reflexión sobre cómo se construyen los cuerpos en nuestra contemporaneidad, así como también al respecto de cómo podríamos inventar nuevos modos de hacerlo, nuevos modos que busquen más la multiplicidad y la heterogeneidad que la unidad y la homogeneidad. La ilusión es la de que este trabajo contribuya en este sentido.

## RESUMEN

Me propuse, en términos generales, indagar al respecto de los procesos de educación de los cuerpos en el Uruguay, en el período comprendido entre los años 1875 y 1918. Para ello partí de la construcción de un problema de investigación que me permitiera abordar ese objeto, y decidí centrarme en el análisis historiográfico de un conjunto de documentos y fuentes, seleccionados más con un criterio de complementariedad que buscando exhaustividad. Para dar inicio al trabajo me propuse una pregunta: ¿qué es educar un cuerpo?, que inmediatamente se desagregó en un conjunto de ellas: ¿cuáles fueron las condiciones de posibilidad para que los cuerpos se constituyesen como objetos de intervención educativa?, ¿en relación a qué transformaciones generales de la sociedad uruguaya del '900 puede entenderse la instauración de ciertos mecanismos de intervención y organización de la vida que tomaron a los cuerpos como su objeto principal?, ¿fue la urbanidad un elemento que contribuyó a esos procesos?, ¿de qué modo? Educar un cuerpo es introducirlo a un territorio de pensamiento dentro del cual tiende a asegurarse el funcionamiento que una determinada cultura construye en torno a los usos y modos de ser de los cuerpos; es introducirlo, por tanto, a las tensiones inherentes a esa misma construcción. En el Uruguay, entre los años 1875 y 1918, los cuerpos quedaron prendidos de algunas disputas y tensiones. Señalo tres que considero relevantes desde la perspectiva del problema de investigación: por un lado la que se estableció —o para ser más preciso la que se acentuó— entre una esfera de la cultura asociada a las prácticas religiosas y la pretensión de instalar la laicidad como principio estructurador del Estado; por otro lado la tensión entre lo público y lo privado, entendidos como dimensiones fundamentales y complementarias de organización de la vida en el Uruguay del '900; y por último la que se generó a partir de que tendieron a profundizarse las diferencias en los modos de organizar la vida en las ciudades y en los espacios rurales. De este modo, y al menos durante el período analizado, ser un cuerpo educado implicó introducirse en un espacio de pensamiento en el que los criterios de racionalidad, sistematicidad y moderación, ocuparon un lugar central. En ese espacio y en relación a estos criterios, fue posible decir qué implicaba ser un cuerpo educado —y qué implicaba no serlo, evidentemente—, tanto como fue posible elaborar a partir de allí mecanismos de regulación orientados a su organización. La urbanidad fue uno de esos mecanismos... Y este trabajo buscó dar cuenta de la compleja trama cultural de la cual formó parte, y en esa medida contribuir a su comprensión.



## RESUMO

Em termos gerais, me propus a indagar sobre os processos de educação dos corpos no Uruguai, no período compreendido entre os anos de 1875 e 1918. Para isto, parti da construção de um problema de investigação que me permitisse abordar este objeto, e decidi me centrar sobre a análise historiográfica de um conjunto de documentos e fontes cuja seleção se deu mais com um critério de complementariedade do que por uma busca exhaustiva. Para iniciar o trabalho, propus uma pergunta: “o que é educar um corpo?” Esta imediatamente se desdobrou em um conjunto de outras questões: quais foram as condições de possibilidade para que os corpos se constituíssem como objetos de intervenção educativa? Em relação a que transformações gerais da sociedade uruguaia dos 1900 se pode entender a instauração de certos mecanismos de intervenção e organização da vida que tomaram os corpos como seu principal objeto? A urbanidade foi um elemento que contribuiu para estes processos? De que modo? Educar um corpo é introduzi-lo em um território de pensamento no qual se tende a assegurar o funcionamento que uma determinada cultura constrói acerca dos usos e modos de ser dos corpos; é introduzi-lo, portanto, às tensões inerentes a esta mesma construção. No Uruguai, entre os anos de 1875 e 1918, os corpos foram centro de algumas disputas e tensões. Partindo da perspectiva do problema de investigação, assinalo três que considero relevantes: por um lado, a se se estabeleceu — ou, para ser mais preciso, que se acentuou — entre uma esfera da cultura associada às práticas religiosas e a pretensão de instalar a laicidade como princípio estruturador do Estado; por outro lado, a tensão entre o público e o privado, entendidos como dimensões fundamentais e complementares de organização da vida no Uruguai dos 1900; e, por último, a que se gerou a partir do momento em que se aprofundaram as diferenças nos modos de organizar a vida nas cidades e nos espaços rurais . Deste modo, e ao menos durante o período analisado, ser um corpo educado implicou introduzir-se em um espaço de pensamento no qual os critérios de racionalidade, sistematicidade e moderação ocuparam um lugar central. Neste espaço e em relação a estes critérios, foi possível dizer o que implicava ser um corpo educado — e, evidentemente, o que implicava não o ser —, tanto que foi possível elaborar, a partir dali, mecanismos de regulação orientados a sua organização. A urbanidade foi um destes mecanismos... E este trabalho buscou dar conta da complexa trama cultural da qual formou parte e, nessa medida, contribuir para sua compreensão.

## **ABSTRACT**

I decided to investigate about the body education processes that took place in Uruguay between the years 1875 and 1918. To this end, I built the following research problem, which enabled me to approach the object of knowledge mentioned, focusing on a historiographical analysis of a set of documents and sources selected under a complementary criteria rather than looking for completeness. As a starting point, I posed myself the following question: what is to educate a body? Immediately it disintegrated into a set of them: which were the conditions of possibility which enabled the bodies to become objects of educational interventions? Regarding what changes in the Uruguayan society of the nineteen-hundreds can the establishment of certain intervention mechanisms and life organization, which took the body as its main object, be understood? Was urbanity a contributing element to those processes? In which way? To educate a body a body is to introduce it into a territory of thought within which tends to strengthen the operating ways of a culture. Particularly the ways in which a certain culture builds its ways of being of the bodies. Therefore, to educate a body is to introduce it to the inherent tensions to this construction. Between 1875 and 1918, in Uruguay, the bodies were captured by certain disputes. I will point out the three I consider of importance from the research problem's perspective. On the one hand, the one established -or to be more precise, accentuated- between a cultural sphere associated with religious practices and the pretentiousness to install secularism as a structuring principle of the State. On the other hand the tension between public and private, understood as fundamental and complementary dimensions of life organization in Uruguay in this period. Finally the one generated by the growing differences in the ways of organizing life in the cities and rural areas. Thereby, to be an educated body, in the analyzed period implied getting into a space of thought space in which rationality, systematic and moderation criteria occupied a central lieu. In that space and regrading this criteria, stating what meant to be an educated body was possible, as was what meant not be one, obviously. Moreover it enabled the building up, from this point onwards, of regulation mechanisms oriented to its organization. Urbanity was one of those mechanisms...and this research seeks to account the complex cultural weft in which it took part and to that extent contribute to its understanding.

## SUMARIO

0.- INTRODUCCIÓN .....	13
1.- PUNTOS DE PARTIDA E INVITACIONES .....	17
1.1.- Acerca del problema de investigación .....	17
1.2.- Una idea sobre la posibilidad del estudio historiográfico del cuerpo.....	21
1.3.- Espacios para la poesía I: consideraciones aun iniciales.....	25
1.4.- Puntos de partida .....	28
1.4.1.- Intentos de centralidad y homogeneización, un nuevo estado del Estado .....	30
1.4.2.- Saberes sobre el cuerpo y medicalización de la sociedad.....	38
1.4.3.- Urbanidades .....	47
1.5.- Presentación de las fuentes .....	52
1.5.1.- Documentación "oficial" .....	54
1.5.2.- Manuales de... ..	70
1.5.3.- Publicaciones periódicas .....	78
1.5.4.- Fuentes literarias .....	81
2.- AL RESPECTO DE LAS URBANIDADES .....	85
2.0.- Un análisis de los procesos de educación de los cuerpos en el Uruguay a partir del rastreo de la noción urbanidad en las fuentes .....	85
2.1.- La urbanidad se hace cuerpo a partir de la reconfiguración en las relaciones cuerpo-espacio .....	90
2.2.- La moderación a la mesa –y su ausencia–, o cómo los excesos se consideraron una amenaza para los cuerpos.....	119
2.3.- En la piel y un poco más allá... una urbanidad que define los límites de los cuerpos .....	133
2.4.- Espacios para la poesía II: memorias y cartografías sobre los cuerpos.....	149
2.5.- Algunas consideraciones.....	151
3.- AL RESPECTO DE LAS RELACIONES ENTRE LA URBANIDAD Y LOS CAMPOS DE SABERES QUE LA SUSTENTARON .....	154
3.0.- Saberes sobre el cuerpo en el Uruguay: intentos por consolidar un conocimiento científico y su traducción en términos de regulación .....	154
3.1.- ¿Qué podemos saber respecto a aquello que se sabía sobre los cuerpos? Entre desbordes, superposiciones y diálogos .....	160
3.2.- Saberes operando sobre las carnes: algunas implicancias de entender la práctica de la verticalidad de un cuerpo como un síntoma.....	167
3.3.- La costumbre, ya lo sabes, puede llegar a ser una segunda naturaleza .....	177
3.4.- Saberes ¿naturalmente? interesados por intervenir ¿naturalmente? sobre los cuerpos .....	190
3.5.- El cuerpo como el punto de equilibrio entre la naturaleza y la cultura .....	199

3.6.- Apuntes para centrar la discusión .....	211
3.7.- Y finalmente... algunas reflexiones acerca de la idea del equilibrio entre el nivel individual y colectivo de los cuerpos.....	213
4.- EXTRODUCCIÓN; O CONSIDERACIONES (TODAVÍA NO) FINALES.....	219
4.1.- Un movimiento para salir del caos y del infinito; o el ejercicio de trazar un plano.....	219
4.0.- Espacios para la poesía IV: espacios fragmentados, piezas de un rompecabezas.....	220
0'.- SÍNTESIS Y PROYECCIONES .....	221
FUENTES Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	227
Fuentes .....	227
Bibliografía teórico-metodológica .....	228
Bibliografía sobre el proceso histórico uruguayo 1875-1918.....	231

## 0.- INTRODUCCIÓN

¿Qué es educar un cuerpo? Educar un cuerpo es introducirlo a un territorio de pensamiento dentro del cual tiende a asegurarse el funcionamiento que una determinada cultura construye en torno a los usos y modos de ser de los cuerpos; es introducirlo, por tanto, a las tensiones inherentes a esa misma construcción. Podríamos afirmar incluso que un cuerpo es el efecto de ciertos procesos de educación que son co-extensos a dicho espacio de pensamiento; que no es otra cosa que el resultado de las relaciones que establece al interior de ese territorio.

En la medida en que cada uno de los trazos que delimitan esa geografía debe ser establecido a partir de una operación que instaure una referencia allí donde antes no necesariamente existía, acaba siendo una cierta dinámica lo que caracteriza su funcionamiento, ya que cada uno de esos trazos estará sujeto a modificaciones. Como consecuencia inmediata, el lugar que un cuerpo ocupa en ella es siempre un espacio abierto; abierto al caos y al infinito. Las líneas que lo delimitan no se cierran de maneras definitivas, y su movilidad impone la necesidad de que ser cuerpo no sea otra cosa que constantemente devenir cuerpo, es decir, apenas identificar una posición de relativa estabilidad dentro de un territorio que está delimitado solo provisoriamente y a partir del cual ese cuerpo irá a establecer relaciones con otros cuerpos... y con otros cuerpos y con otros cuerpos.

Si tomamos como objeto de investigación los procesos de educación de los cuerpos para el caso uruguayo de fines del siglo XIX y comienzos del XX, los análisis que se vayan a desarrollar en las páginas siguientes pueden partir de estos mismos supuestos. De esta manera la búsqueda de particularidades debe orientarse al reconocimiento de aquellas líneas más importantes, de aquellos trazos más destacados, de modo de identificar algunos de los límites de ese territorio, así como también algunas de las relaciones que al interior de ese espacio se establecieron.

Algunas preguntas podrían orientar esa búsqueda. Me limito aquí a señalar algunas que nos permitirán introducirnos en ese mismo objeto de manera relativamente progresiva: ¿cómo se trazan las líneas que nos permitirían identificar un territorio dentro del cual el cuerpo es producido?; por otro lado, y asumiendo que los procesos de educación de los cuerpos se relacionan directamente con esas mismas líneas, ¿cómo se produce esa operación de trazado de límites?, ¿existen características particulares de este proceso para el caso del Uruguay?

En términos generales, me interesa señalar desde el inicio, que este trabajo tiene por objetivo abordar, desde una perspectiva historiográfica, los procesos de educación del cuerpo en el Uruguay de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, y se propone indagar las particularidades que caracterizaron a esos mismos procesos, tomando como eje para ello el análisis de la noción de urbanidad, que durante ese mismo período tiende a consolidarse. Y al

mismo tiempo importa marcar una posición respecto a este ejercicio de construcción historiográfica:

...no existe la Historia con mayúscula (...) lo único que hay son <<historias de...>>. Un acontecimiento solamente tiene sentido dentro de una serie; esas series tienen un número indefinido, no se ordenan jerárquicamente entre sí ni convergen en un geometral que recoja todas las perspectivas. La idea de Historia es un límite inaccesible o más bien una idea transcendental. No se puede escribir esa Historia; las historiografías que se creen totales engañan inconscientemente al lector sobre la mercancía que ofrecen... (VEYNE, 1984, p. 29)

Para la realización de esta investigación parto de la selección de una serie más o menos extensa de fuentes documentales, así como también de aportes de otros investigadores e historiadores del período y producción vinculada al objeto de investigación al cual me referí anteriormente. Sin dudas aquí, de la misma forma que en cualquier otra investigación, no podré más que realizar un recorte manejable del casi infinito universo de fuentes del período, por lo que se hace necesario una selección responsable y meditada. Para ello se buscará complementar fuentes de orígenes diversos, que permitan dimensionar cabalmente los elementos identificados para el análisis.

Las fuentes consultadas que constituyen el corpus desde el cual se propone ésta investigación abarcan Programas Escolares, Manuales de higiene, de moral y economía doméstica, Manuales de Urbanidad y Buenas Maneras, Periódicos, Actas de las sesiones de la Comisión Nacional de Educación Física, fuentes iconográficas y obras literarias escritas por artistas uruguayos durante los años aquí analizados.

Si es cierto que es en los cuerpos que se despliega la (bio)política que caracteriza nuestras sociedades occidentales modernas, no menos cierto es que este fenómeno general escapa a inscripciones institucionales rígidas. Desde esta perspectiva teórica resulta fundamental, por ello mismo, intentar introducirnos en las fuentes seleccionadas estableciendo ciertos diálogos con el contexto cultural en el cual ellas cobran sentido; lo cual planteado en forma de pregunta podría ser dicho de la siguiente manera: ¿cuáles fueron las condiciones de posibilidad para que los cuerpos se constituyesen como objetos de intervención educativa?, ¿en relación a qué transformaciones generales de la sociedad uruguaya del '900 puede entenderse la instauración de ciertos mecanismos de intervención y organización de la vida que tomaron a los cuerpos como su objeto principal?, ¿fue la urbanidad –como noción y como conjunto de prácticas de educación de los cuerpos– un elemento que contribuyó a esos procesos?, y asumiendo que la respuesta a esta primera pregunta solo puede ser afirmativa, corresponde preguntar, entonces, ¿de qué modo?

En términos generales, y en función del objeto de investigación que me propongo abordar, importa mencionar una serie de procesos generales que la sociedad uruguaya atravesó,

y que durante ese período instalaron algunas tensiones. Al menos tres resultan significativos: el relativo crecimiento de las ciudades y la consiguiente instauración de una tensión entre las ciudades y el campo; la progresiva consolidación de una estructura estatal centralizada que se vio acompañada por la acentuación de una segunda tensión, en este caso entre lo público y lo privado, como esferas complementarias; y por último, debido a las características propias de esa misma estructura estatal, una tercera tensión en torno a cierta tendencia hacia la laicidad y la construcción de una estructura independiente de la tradicional institución eclesiástica, podríamos decir, una tensión entre lo laico y lo religioso. A modo de hipótesis inicial, podríamos asumir que la propia noción de urbanidad formó parte de todo un conjunto de nociones que tendieron a configurar una red de significaciones importante desde la perspectiva de los procesos de educación del cuerpo, y al mismo tiempo, podríamos avanzar a partir del supuesto de que los mecanismos de educación de los cuerpos pueden ser analizados en relación a las prácticas de urbanidad que se intentaron promover.

A través de esta investigación propongo, por tanto, una indagación acerca del lugar del cuerpo y de las diversas significaciones que existieron respecto de los cuerpos, así como también un análisis de los procesos de educación que, para el caso uruguayo y entre los años 1875 y 1918 en ellos se inscribieron; todo ello desde la perspectiva de la historia cultural, y más específicamente desde el diálogo constante con una noción de difícil aprehensión que comienza a consolidarse durante ese mismo período: la urbanidad.

Dos consideraciones iniciales me interesa señalar. Por un lado, una primera consideración, podríamos entender como fundamentalmente metodológica; la delimitación del período viene dada por la fuentes utilizadas y por lo tanto la indicación de años específicos no debería entenderse como el inicio y el final de procesos que se resistirían a cronologías rígidas. En este sentido destaco que me interesa referir a procesos de lenta gestación, y cuyos ecos resuenan mucho más allá de las cotas que este trabajo encuentra.

1875 fue el año en que se inició la publicación del periódico *El maestro*, una de las fuentes utilizadas. Destaco en este momento -ya habrá espacio donde presentar detalladamente las fuentes- que esta publicación especializada para los trabajadores del magisterio anticipó y luego acompañó el proceso de transformación del sistema educativo uruguayo. Si miramos desde la perspectiva cultural, no importará tanto la promulgación de un decreto-ley en el año 1876, sino mucho más la lenta y progresiva instauración a nivel nacional de un sistema educativo centralizado y con pretensiones de universalidad. Otra de las fuentes marca, asimismo, el fin del período analizado; 1918, año de publicación del manual de higiene titulado *Esbozo de una higiene integral*, del doctor uruguayo Mateo Legnani. Bien podría haber sido el año 1917 el que cerrara el período, cuando se publicara por parte de la Dirección General de Instrucción Primaria, el segundo *Programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas*

y su equivalente para escuelas rurales. En cualquier caso, importa señalar que 40 años después de que el periódico *El maestro* comenzara a circular en todo el territorio nacional, el Uruguay se encontraba atravesando una situación cultural diferente. Y quizás el testimonio más representativo de esta situación sea el del Dr. Feliciano Viera, Presidente de la República Oriental del Uruguay entre los años 1915 y 1919:

En [1916, en] un Mensaje a la Convención Nacional del Partido Colorado, Viera expresó claramente [la] idea:

“Las avanzadas leyes económicas y sociales sancionadas durante los últimos períodos legislativos han alarmado a muchos correligionarios y son ellos los que nos han negado su concurso en las elecciones del 30. Bien, señores, no avancemos más en materia de legislación social y económica; conciliemos el capital con el obrero. Hemos marchado bastante a prisa; hagamos un alto en la fornada. No patrocinemos nuevas leyes de esa índole y aun paralicemos aquellas que están en tramitación en el cuerpo legislativo, o por lo menos si se sancionan que sea con el acuerdo de las parte interesadas.” (NAHUM, 1988, p. 79) (Los textos en los paréntesis rectos son un agregado que hago, entendiendo que aclaran la incorporación del fragmento.)

En segundo lugar, una consideración que nos permitirá empezar a introducirnos en el escenario cultural del Uruguay. Para ello, tomo algunas ideas del historiador José Pedro Barrán, quien, en su libro *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos. Tomo 3. La invención del cuerpo*, afirmara que aquella época

...no quiso admitir las transiciones y las oscuridades, las líneas resbaladizas que separan lo patológico de lo sano, lo cuerdo de lo loco, lo masculino de lo femenino (o la sífilis de la parálisis general, según hemos ya comprobado). El afán de aclarar, ordenar, definir con nitidez y separar lo patológico de lo sano, lo cuerdo de lo loco, lo masculino de lo femenino, era una necesidad cultural. Pensar en término de contrarios, de tajantes oposiciones, otorgaba seguridad en un momento en que, precisamente, la sociedad asistía, enervada y temerosa, al nacimiento de la confusión y los matices... (BARRÁN, 1995, p. 15) (El texto entre paréntesis corresponde al texto original.)

Pero antes de seguir adentrándonos en ese escenario, propongo profundizar respecto al objeto de investigación que intentaré analizar en este trabajo...



## 1.- PUNTOS DE PARTIDA E INVITACIONES

### 1.1.- Acerca del problema de investigación

“Dése una breve noción de cómo está formada la nariz y las fosas nasales, indicando simplemente el lóbulo, el dorso o caballete, las alas, las narinas, los tabiques y los cornetes. – Trabajos fisiológicos que se realizan en las fosas nasales.” (URUGUAY, PROGRAMAS ESCOLARES APROBADOS POR RESOLUCIÓN GUBERNATIVA DE FECHA 1° DE FEBRERO DE 1897. 1907, p. 15). Descripción anatómica aparentemente despojada que forma parte del programa escolar aprobado en Uruguay en 1897, el primero con pretensión de abarcar a todo el país; y para ser más preciso, señalo que esta afirmación aparece dentro del contenido *Cuerpo Humano*, para el segundo año para escuelas públicas. Y sin embargo, a pesar de esa aparente neutralidad, la misma descripción continúa:

Conveniencia de mantener limpia la nariz; de respirar por ella y no por la boca; de no ponerle cuerpos extraños; de no meterse los dedos en la misma; de no rascarse los granos que suelen salir en ella; de no sonarse con demasiada fuerza; de no oler sustancias muy acres, fuertes o nauseabundas. (URUGUAY, PROGRAMAS ESCOLARES APROBADOS POR RESOLUCIÓN GUBERNATIVA DE FECHA 1° DE FEBRERO DE 1897. 1907, p. 16)

Construido a través de una serie de interdicciones, prescripciones y proscripciones, nada puede decirse del cuerpo por fuera de un sistema de referencias dentro del cual encuentra, o mejor dicho le es asignado, su lugar. El cuerpo será, siempre y diferente en cada forma de organización social, aquel producto que resulte de la interacción de positivities que operan sobre las carnes, incluso desde antes de que esas carnes adquieran una configuración que nos permita identificar una individualidad humana.

Aprehendido por el lenguaje aún antes del nacimiento, el cuerpo se constituye en el espacio de pensamiento que una determinada cultura habilita, es decir, adquiere su forma dentro de los límites territoriales dentro de los cuales es posible pensar y decir algo sobre él. No se trata aquí de sostener que el cuerpo será únicamente aquello que se espera que sea, mucho menos que es aquello que sobre el cuerpo ha sido dicho, sino de intentar entender la invención del cuerpo, poniendo de manifiesto las tensiones y disputas que la caracterizan, y restituyéndola a ese espacio constitutivo, en el que es posible hacer referencia a una dimensión histórica y cultural que resulta determinante, asumiendo que esa determinación estará articulada con una dimensión política, una dimensión económica, entre otras.

En otras palabras, intento profundizar en el análisis de los procesos de educación del cuerpo a partir de una idea: cuando hablamos de cuerpo nos estamos refiriendo a ese producto que resulta de una serie de interacciones que se producen dentro de un determinado territorio de pensamiento; cuando hablamos de cuerpo hablamos del efecto de las relaciones y las afecciones que operan, dentro de ese mismo espacio, de modo que podamos identificar allí una

relativa estabilidad; cuando hablamos de cuerpo, y esto es lo fundamental, no estamos hablando de un punto de partida, sino que el cuerpo es siempre un punto de llegada para cualquier cultura.

Este espacio que se va delineando –siempre de manera provisoria y dinámica– al interior de un territorio dentro del cual se vuelve posible la aprehensión de las carnes por parte de un discurso es lo que llamaré cuerpo; y del mismo modo que este discurso puede asignarle a una parte de ese cuerpo el nombre nariz y describir las partes que la componen, gracias al aporte de la anatomía, la fisiología, y todo un conjunto de campos de saberes sobre el cuerpo que se actualizan permanentemente, no puede separar esta actividad nominativa de una serie de indicaciones moralizantes acerca de lo que es “conveniente” hacer con ella.

Desde esta perspectiva, la nariz no será únicamente aquella parte del cuerpo formada por “el lóbulo, el dorso o caballete, las alas, las narinas, los tabiques y los cornetes”; sino que será, al mismo tiempo e imposible de disociar –ya que en última instancia es la misma cosa–, esa parte del cuerpo en la que no es conveniente introducir cuerpos extraños. Pero fundamentalmente será aquella parte del cuerpo que permitirá a cualquier persona decir que, si yo llegara a introducir mis dedos en la misma, o si me rascara los granos que suelen salir en ella, estaría comportándome de una manera impropia, y sería conveniente indicármelo, y de ese modo corregir mi comportamiento... Educar mi cuerpo.

Ciertamente es esa misma conveniencia, o mejor dicho la inconveniencia, la que habilita un espacio discursivo de disputas a nivel de los modos (in)apropiados del cuerpo, de sus usos (in)correctos. Y así como resulta interesante analizar esos discursos orientados a operar sobre las carnes, es fundamental intentar reconstruir las tensiones que justificarían tales discursividades; reconstruir tensiones permitirá, entre otras cosas, la remisión de estas disputas al nivel histórico y cultural en el cual se constituyen.

El cuerpo, o tal vez en este caso sea más correcto decir los cuerpos, en tanto instancias discursivas, serán siempre en relación a esta educación; y ya sea de forma más cercana a las maneras de ser que se entendían como correctas, u ofreciendo una resistencia mayor a incorporar(se a) esa serie de positividades, la carne quedará siempre prendida en este proceso constante de devenir cuerpo por fuera del cual no podría existir; al menos no podría hacerlo para este nosotros desde el cual podemos introducirnos cuerpos extraños en la nariz, aún a sabiendas de que estaríamos contraviniendo una prescripción moral.

Por lo tanto, una doble dimensión del cuerpo, un doble nivel de construcción de los cuerpo<sup>1</sup>, dos niveles diferentes en los cuales podemos referirnos a ciertos procesos educativos dirigidos hacia esos mismos cuerpos. Una dimensión o nivel general que tiene como resultado

---

<sup>1</sup> Aun cuando pueda resultar evidente, cabe señalar la influencia del pensamiento foucaultiano en este tipo de afirmaciones. En particular, para esta idea de una doble constitución de los cuerpos, ver el libro editado bajo el nombre *Defender la sociedad*, que recupera el curso dictado por Michel Foucault en el Collège de France en 1976.

la construcción del cuerpo como una realidad relativamente homogénea y estabilizada en el lenguaje, que podríamos identificar con un nivel colectivo; y una dimensión o nivel más concreto y a la vez múltiple, en el que la estabilidad se ve permanentemente amenazada por la contingencia de los cuerpos que no dejan de ofrecer resistencias a ser captados por un discurso que se demuestra siempre insuficiente para ello, que remite, de modo semejante al anterior aunque casi como su complemento, a la individualidad de los cuerpos. Al mismo tiempo, en el tránsito constante de un nivel al otro, las preocupaciones en torno a la duración de la vida y las posibilidades de extenderla, se constituyen como algunos de los principales problemas políticos; y el cuerpo se nos presenta como el escenario de disputas culturales por excelencia, y como un espacio privilegiado donde se materializa el ejercicio del poder.

Este poder sobre la vida, esta biopolítica tiene que ver con la población, y ésta como problema político, como problema a la vez científico y político, como problema biológico y problema de poder (FOUCAULT, 2006a, p. 222)

El cuerpo, en su doble constitución como cuerpo colectivo y como cuerpos individuales, se constituye así en sustento de la racionalidad gubernamental moderna en la misma medida en que en él se materializan los esfuerzos por regular la vida.

Pero al mismo tiempo que es su sustento, el cuerpo le impone un límite a la biopolítica que ésta no puede transgredir: la regulación de la vida que el biopoder consigue desplegar alcanza únicamente a aquellos cuerpos sobre los cuales puede decirse algo. En nuestro caso, es decir en las sociedades occidentales modernas, este cuerpo coincide casi milimétricamente con el cuerpo construido, inventado, por la ciencia moderna, ese cuerpo compuesto de fosas nasales que no solo recibieron un nombre, sino que además quedaron inmediata e intrínsecamente ligadas a una serie de comportamientos adecuados y otros que no lo son.

La biologización del cuerpo es solidaria con el despliegue de una racionalidad estatal destinada a gobernar una población. El cuidado de la población se reúne teórica y prácticamente con el cuidado de la vida, y esta se define en el ámbito de laboratorio experimental. (...) A medida que Estado y Ciencia van entretejiendo sus discursos, algunos conceptos y prácticas cobran especial relevancia. Tal es el caso de la medicina social. Será un concepto nuevo para la medicina, pero también un aspecto de la gubernamentalidad. La vida es puesta bajo la lente científicista, a la vez que a resguardo estatal. (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2012, p. 165)

Partiré de entender que toda regulación que una determinada cultura opera es una regulación corporal, es decir, que tiene su asiento en el cuerpo, en los cuerpos; podría decirse que parte de la existencia de un cuerpo, como dato primario, y se orienta a la intervención sobre los cuerpos. Ciertamente la educación del/de los cuerpo/s al interior de una determinada sociedad (pensemos, por ejemplo, para el caso de nuestra sociedad occidental moderna, en las

instituciones educativas o en cualquiera otra institución) tiene una dimensión individual que se actualiza permanentemente a nivel de cada uno de los sujetos que de ella pasan a formar parte; sin embargo existe una dimensión más general, podríamos decir un nivel más amplio, de esta misma educación del cuerpo.

Es a este nivel general al que estoy haciendo referencia al hablar de la invención del cuerpo, y es en este sentido que podría hablarse de una educación de “el cuerpo”, lo cual puede traducirse en un conjunto de imágenes más o menos aceptadas de los que es –y al mismo tiempo, de lo que debería ser– el cuerpo humano. A su vez, este nivel antecede la actualización que cada niño, que cada uno de quienes se integra a ella, debe hacer. Dicho con otras palabras, al menos en términos de hipótesis me interesa señalar la posibilidad de identificar dos procesos diferentes: por un lado un proceso por medio del cual se educa el cuerpo, gracias al cual éste puede constituirse, por ejemplo, como un contenido a ser enseñado en un programa escolar, y por el otro una serie de procesos por medio de los cuales se educan los cuerpos de cada uno de quienes formamos parte de esa sociedad, y gracias a los cuales cada uno de ellos –de nosotros– finalmente deviene un cuerpo educado.

El cuerpo supone, desde esta perspectiva, el límite de toda acción gubernamental. O mejor dicho, en tanto campo de acción gubernamental, el cuerpo marca el límite de toda acción de regulación de lo humano. Sin embargo, nada respecto del cuerpo puede decirse por fuera de ciertas condiciones culturales y sociales, más allá de un escenario con características políticas y económicas particulares; y por ello mismo, debe ser construido, en tanto espacio discursivo, para que sobre él pueda intervenir.

Las condiciones para que surja un objeto de discurso, las condiciones históricas para que se pueda “decir de él algo”, y para que varias personas puedan decir de él cosas diferentes, las condiciones para que se inscriba en un dominio de parentesco con otros objetos, para que pueda establecer con ellos relaciones de semejanza, de vecindad, de alejamiento, de diferencia, de transformación, esas condiciones, como se ve, son numerosas y de importancia. (FOUCAULT, 2004, p. 73) (Las comillas corresponden al texto original.)

Los modos de representar el cuerpo dan cuenta de estas condiciones, ya que en ellas se constituyen; y ciertamente forman parte de los mecanismos por medio de los cuales el cuerpo alcanza una siempre provisoria estabilidad. Los modos en que en el Uruguay se representó al cuerpo, los modos en que se fueron delineando mecanismos de educación de los cuerpos, o en términos más generales los modos en que la urbanidad pasó a formar parte de esos mismos procesos, suponen un interés desde la perspectiva del problema de investigación que me propongo abordar.

Todo discurso implica una sujeción del objeto al cual refiere, y se actualiza a través de la ilusión de una siempre creciente aprehensión del mismo. Y por su parte, en la modernidad

occidental todo sujeto de conocimiento, entiéndase todo aquel que queda sujeto a un discurso que establece una ruptura más o menos radical entre aquel que conoce y aquello que se conoce, se embarca en una ilusoria tarea de comprensión absoluta de ese objeto, de esa realidad. Sin embargo, no deberíamos olvidarnos, al hablar de los objetos de conocimiento que construimos en los procesos de producción historiográfica, que estos mismos objetos son recortes que el historiador realiza, y que por eso mismo

...no hay objetos naturales, no hay cosas. Las cosas, los objetos no son más que el fruto de las prácticas. La ilusión del objeto natural (<<los gobernados de la historia>>) disimula el carácter heterogéneo de las prácticas (mimar niños no es lo mismo que administrar corrientes); de ahí proceden todos los fallos de las explicaciones dualistas, y también la ilusión de una <<elección razonable>>. (VEYNE, 1984, p. 214)

El cuerpo se revela, en tanto objeto de conocimiento, a una absoluta captación por parte de un discurso, lo desborda, escapa de él, ya que en el límite de cualquier representabilidad encontraría su fin, ésta sería su negación; o lo que es lo mismo, la absoluta captura simbólica del cuerpo supondría su fin, ya que el único cuerpo sobre el que todo puede ser dicho no es otro que el cuerpo muerto.

## **1.2.- Una idea sobre la posibilidad del estudio historiográfico del cuerpo**

El cuerpo, entendido como un conjunto de músculos articulados, compuesto por unos sistemas de órganos más o menos integrados en un sistema mayor que se organiza de forma tal que puede identificarse de manera lineal y orgánica -podríamos decir, de manera “natural”- con un sujeto; ese Cuerpo, que puede ser escrito con mayúscula por la pretensión de trascender toda determinación histórica, no es más que una metáfora cuyo funcionamiento se ha vuelto tanto más eficaz cuanto su cuestionamiento parece cada vez más difícil de sostener, ya sea desde un punto de vista conceptual y teórico, o desde una dimensión que pueda rebatir la constatación empírica de la existencia de ciertos límites epiteliales de los cuerpos.

Sin embargo, me propongo afirmar, tal vez en contra de algunas de las evidencias más aceptadas, que la materialidad de los cuerpos no está en sus formas orgánicas, no está en las carnes, sino en las relaciones históricas que los constituyen, o mejor dicho que hacen que se constituyan cuerpos a partir de la carne, que éstas devengan cuerpos. Lo que dicho de otra forma sería igual a afirmar que poco respecto de una materialidad que refiera a los cuerpos se define en el nivel orgánico-funcional del cual la anatomía y la fisiología nos informan, de manera sistemática, desde hace algunos siglos. Esa materialidad debemos buscarla, más bien, en las configuraciones históricas que adquieren los cuerpos en ciertas condiciones de posibilidad particulares.

Su estudio en clave historiográfica, podría decirse, al menos desde cierta perspectiva teórica, el análisis de la materialidad de las prácticas y usos de los cuerpos, será siempre un ejercicio de remisión de la metáfora del cuerpo a las condiciones culturales, políticas y económicas a partir de las cuales permanentemente se (re)construyen las relaciones entre los cuerpos y el contexto en el que éstos se encuentran inmersos; y será, fundamentalmente, el intento por poner de manifiesto las tensiones inherentes a cualquier homogeneización de la evidente heterogeneidad que caracteriza cualquier interacción humana en nuestras sociedades occidentales modernas. En este sentido hago acuerdo con el historiador Paul Veyne, particularmente cuando afirma “Historia y verdad. Todo eso tenía que venirse abajo un día u otro. La historia se convierte en historia de lo que los hombres han llamado verdades y de sus luchas en torno a esas verdades.” (VEYNE, 1984, p. 226)

El elemento central del presente análisis lo conforma la educación de los cuerpos, entendida ésta en un sentido amplio, más como una realidad compleja que como un conjunto de instancias particulares y concretas, limitadas por su inscripción institucional y más o menos relacionadas entre sí; el ejemplo de la institución escolar podría ser el caso más representativo de esta institucionalización de la educación de los cuerpos, pero existen muchos otros, tales como las fábricas, los hospitales, las instituciones religiosas, etc.

Si bien estas instancias institucionales forman parte, ciertamente, de dicho proceso, éstos se constituyen como tales a partir de la aparición del cuerpo en el escenario en el que la presente investigación se inscribe, y por lo tanto tiende a incorporar otras dinámicas generales de la sociedad uruguaya de la época, con una inscripción institucional más bien difusa, pero que ocuparon un lugar fundamental a ese respecto.

Es en tal sentido que se abordará la conformación del cuerpo como objeto de educación; podríamos decir, que se buscará analizar algunos de los procesos culturales que tuvieron como efecto el surgimiento de un objeto pasible (necesario) de ser educado, y de los modos que la sociedad uruguaya del `900 se dio a sí misma para hacerlo efectivo.

Las formas de significar el cuerpo, o más precisamente el análisis de estos modos de enunciar algo respecto del cuerpo, serán las que den cuenta del lugar, siempre dinámico, que el cuerpo ocupó durante el período aquí abordado.

A falta de poder ser la realidad, el objeto de las ciencias llamadas “humanas” es finalmente el lenguaje, y no el hombre; son las leyes según las cuales se estructuran, se transforman o se repiten los lenguajes sociales, históricos o psicológicos, y no ya la persona o el grupo. (CERTEAU, 2006a, p. 2005) (Las comillas corresponden al texto original.)

Pero al mismo tiempo será importante considerar la posibilidad de identificar un cierto carácter que podríamos llamar educativo, y que está presente en esos mismos discursos o modos de significación del cuerpo. Valga recordar, una vez más, que la educación del cuerpo a

la que se está haciendo referencia trasciende los ámbitos institucionales concretos, por lo que el surgimiento de este carácter educativo en los discursos, o mejor dicho el surgimiento de la propia necesidad de un sustrato corporal para tales discursos, supone una novedad significativa.

En tal sentido podría hacerse referencia a una cierta pedagogización del cuerpo, o lo que es lo mismo, una traducción a un lenguaje que se estructura a partir de ciertos principios generales de organización que conforman una variada gama de modos de intervención sobre la carne para que ésta devenga cuerpo. Es en este sentido que podríamos analizar la forma en que el Programa de Enseñanza Primaria vigente en el Uruguay entre los años 1897 y 1917 presenta y sistematiza el contenido *Cuerpo Humano*, en este caso para las escuelas urbanas, en el 3<sup>er</sup> año.

La piel como cubierta protectora y como órgano del tacto. –Señálense los pelos y uñas, las glándulas sudoríparas y sebáceas (...). Dése una ligera noción de la fisiología de la piel y sus partes. Necesidad de la limpieza general de la piel; de cortarse conveniente las uñas y cabellos, de lavarse la cabeza, las manos y los pies con la frecuencia necesaria; de tener siempre limpias las uñas; de usar vestidos, sombreros y calzado que no ajusten mucho. (URUGUAY, PROGRAMAS ESCOLARES APROBADOS POR RESOLUCIÓN GUBERNATIVA DE FECHA 1° DE FEBRERO DE 1897. 1907, p. 23-24)

Y si avanzamos un paso a partir de ahí, esta pedagogización del cuerpo podemos vincularla con una preocupación general por la organización de la vida, por una organización que tiende a maximizar su extensión, o mejor dicho una preocupación asociada a una idea de riesgos y de amenazas constantes que podrían interrumpirla si no eran consideradas ciertas prescripciones. Siguiendo con el caso de la piel y de su captación por parte de un discurso médico-pedagógico, podemos encontrar estas preocupaciones constantes que abarcan los hábitos de higiene, las prácticas de ejercicios físicos, los usos de la sexualidad, de la vestimenta y la alimentación, etc.

La limpieza es la primera condición requerida para tener salud. Todo lo que entra al cuerpo –alimentos, bebidas, medicinas– debe salir de él en alguna forma, y por medio de la transpiración o sea *a través de la piel* sale una cantidad que puede estimarse en hombre en un kilogramo o mucho más diariamente. Si estas materias arrojadas, permanecieran en el interior en vez de salir, en pocos días se infectaría nuestro cuerpo y moriríamos irremisiblemente. Luego, lo que el cuerpo arroja por los poros es algo corrompido que no se debe dejar en la piel, a la cual hay que lavar con agua y jabón en abundancia y bastante a menudo. Ya sabemos que las glándulas sebáceas segregan sebo y que en los días de viento se levanta tierra, la cual va a pegarse en el sebo y en el sudor, formando una especie de barniz impermeable que tapa a los poros de la piel. Esto puede dar lugar a la formación de granos y otras enfermedades muy graves si no se remedia por medio de los baños.

Si a una persona se le barnizara completamente la piel, moriría envenenada con su propio sudor. [Nota al pie: Durante un carnaval, en Venecia, doraron a un niño, con polvo de oro, para hacerlo figurar; este niño murió a

consecuencia de esa imprudencia, porque al taponar los poros de la piel impidieron su respiración cutánea.]

Todo lo dicho nos demuestra la conveniencia del aseo del cuerpo y de las ropas que absorben el sudor, las cuales deben mudarse para lavarlas tanto más a menudo cuanto más cerca estén del cuerpo y sin esperar, como hacen muchas personas, a que se vea que están sucias. (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 51) (Las cursivas corresponden al documento original.)

Por último, una puntualización acerca de la forma en que propongo el abordaje del problema de investigación ya presentado. Este no pretende ser un trabajo exhaustivo, ni en lo que refiere a las fuentes analizadas, ni en cuanto a las posibles reflexiones en torno al cuerpo y los usos de los cuerpos. Me propongo por eso mismo, la actividad analítica sistemática en torno a una serie de preguntas, y al mismo tiempo la búsqueda de posibles respuestas que den cuenta de la complejidad de esas mismas preguntas; podríamos decir, transitar el camino que permita sostener esas preguntas, mucho más que encerrarlas en torno a respuestas definitivas.

Siendo que la educación de los cuerpos, por la propia forma de conceptualizarla, incluye instancias diversas y fundamentalmente heterogéneas y dinámicas, las formas de acercarnos a su análisis no podrían proponerse a partir de un conjunto absolutamente homogéneo de registros; así como tampoco podría esperarse llegar a respuestas absolutamente estables, que podamos generalizar más allá de los límites –conceptuales, cronológicos y espaciales– en los que esta investigación pretende funcionar.

...explicar y hacer explícita la historia consiste en percibirla primero en su conjunto, en relacionar los supuestos objetos naturales con las prácticas de fecha concreta y rara que los objetivan y en explicar esas prácticas no a partir de un motor único, sino a partir de todas las prácticas próximas en las que se asientan. Este método pictórico produce cuadros extraños, en lo que las relaciones sustituyen a los objetos. (VEYNE, 1984, p. 237)

### 1.3.- Espacios para la poesía I: consideraciones aun iniciales

–¿Viajas para revivir tu pasado? –era en ese momento la pregunta del Kan, que podía también formularse así: ¿Viajas para encontrar tu futuro?

Y la respuesta de Marco:

–El otro lado es un espejo en negativo. El viajero reconoce lo poco que es suyo al descubrir lo mucho que no ha tenido y no tendrá. (CALVINO, 2012)

Mirando detenidamente, pienso que existe una relación bastante directa entre el ejercicio de investigación y producción historiográfica y el reconocimiento de una alteridad que acompaña cualquier viaje. Si asumiéramos esto, tal vez correspondería suponer que todo trabajo historiográfico requiere de un viajero para ser escrito. “Al llegar a cada nueva ciudad el viajero encuentra un pasado suyo que ya no sabía que tenía: la extrañeza de lo que no eres o no posees más te espera al paso de los lugares extraños y no poseídos.” (CALVINO, 2012, p. 17)



En este sentido, el pasado es también una tierra lejana y desconocida a la que intentamos erráticamente acercarnos, podríamos decir un espejo en negativo en el que incansablemente buscamos nuestro reflejo, y en el que, si lo encontramos, podemos llegar a verlo a través del reconocimiento de aquello que no somos.

Y es probable también que, al menos en ese mismo sentido, toda historia pueda ser entendida como una “geohistoria”; es decir, como un desplazamiento en el tiempo que sólo se hace efectivo si se produce volviendo a trazar los límites, siempre territoriales y geográficos, de nuestras posibilidades de pensamiento. “Cualquiera sea la comarca que mis palabras evoquen en torno a ti, la verás desde un observatorio situado como el tuyo, aunque en el lugar del palacio haya una aldea lacustre y la brisa traiga el olor de un estuario fangoso.” (CALVINO, 2012, p. 17)

Desde esta perspectiva es que adquieren su sentido más cabal las palabras de Eduardo Viveiros de Castro, cuando afirma que a diferencia de lo que hemos asumido de manera más o menos acríticamente –pero que no es sino efecto de la matriz naturalista desde la cual miramos el mundo–, no son los objetos los que se constituyen en función de la perspectiva desde la cual se los mira, sino que es el propio sujeto quien es un efecto del lugar específico desde el cual se constituye. Cabe señalar, a su vez, que el interés por estos aportes se redobra al avanzar en el sentido de que es el cuerpo el que define ese mismo lugar y esa perspectiva para el sujeto.

Mientras que nuestra cosmología constructivista puede ser resumida por la fórmula Saussiriana: *el punto de vista crea el objeto* –siendo el sujeto la condición original y fija de donde emana el punto de vista–, el perspectivismo (...) procede según el principio de que *el punto de vista crea el sujeto*... (DE CASTRO, 1998, p. 185) (Las comillas corresponden al texto original.)

Probablemente resulte ocioso explicitar el objetivo presente en cualquier intento por comprender algo de ese pasado cuyo conocimiento habilitará –al menos esa es la ilusión– una intervención en este presente que no deja de demostrarse insatisfactorio. Y sin embargo, ¿cómo no hacerlo?

Lejos de la búsqueda de cualquier clase de erudición, lo que caracteriza a este intento de producción historiográfica en su constante acercamiento a ese espacio desconocido e inalcanzable que es el pasado, no es otra cosa que la absoluta convicción de una igualmente absoluta indeterminación natural y trascendente de la realidad, de cualquier realidad... de este presente. La certeza de que será a partir de la comprensión histórica e historiada de un/os acontecimiento/s que podremos entender mejor nuestro presente e intervenir en él. Y la ilusión de que, al no estar determinados de manera trascendente, al no estar definidos por una naturaleza que se rige por leyes que nos son ajenas, en esas intervenciones podamos encontrar brechas e intersticios en los cuales sembrar las semillas de futuras transformaciones.

Preguntarme acerca de la historia de la educación de los cuerpos persigue ese mismo objetivo. Por tanto, construir una categoría de análisis historiográfico a partir de los cuerpos supone la proyección hacia el pasado, podríamos decir el abordaje y (re)construcción de ese mismo pasado, a partir de uno de los elementos centrales para el análisis y la comprensión del presente desde el cual este trabajo cobra sentido.

Tal vez ni siquiera haga falta plantear la pregunta: ¿qué posibilidades de pensamiento se habilitarían en relación al cuerpo, a los cuerpos, a la forma de inscribirse en los cuerpos toda una forma de organizar y regular la vida, si partiéramos del cuestionamiento de las certezas anátomo-fisiológicas a las cuales estamos ya acostumbrados?, ¿qué otros cuerpos podemos encontrar a través del análisis de las fuentes historiográficas si no asumimos como punto de partida algo que no es sino un punto de llegada en la compleja construcción de cuerpos; si no le imponemos a un pasado para nosotros todavía incierto, un futuro que no podemos no conocer, ya que lo habitamos y en él nos constituimos?

El interés por el análisis de los mecanismos de educación de los cuerpos se deriva de la convicción de la dimensión política que atraviesa el proceso de invención del cuerpo. Un proceso productivo que opera por positividad, y que en nuestras sociedades tiene como efectos fundamentales, por un lado la propia posibilidad de existencia del cuerpo, y por el otro el establecimiento, de manera co-extensa a esa invención, de ciertos mecanismos de regulación que definen, trazan y reproducen los límites de esos mismos cuerpos.

En términos quizás excesivamente vagos es posible suponer, esto ya ha sido demostrado (Foucault, Arendt, entre otros), una relación entre la preocupación de producción y regulación de los cuerpos en una determinada forma de organización social y cultural, y un interés por la regulación de la vida. Es posible afirmar, de modo general, que esta preocupación se desarrolla en un registro que busca producir efectos en la temporalidad –de la vida y de los cuerpos... o mejor dicho en la vida a través de los cuerpos–, lo cual no es otra cosa que la búsqueda por hacer vivir más. Podría decirse, el interés es, en primer lugar, por una mayor duración de la vida, por una mayor permanencia de los cuerpos en el tiempo.

Partiendo de la idea introducida por Paul Veyne en su libro “¿Cómo se escribe la historia?”, específicamente cuando dice que no puede considerarse historiador "...a quien no perciba, en torno a la historia que ha ocurrido realmente, un tropel indefinido de historias simultáneamente posibles, de <<cosas que podían ser de otra manera>>. (VEYNE, 1984, p. 79), me resulta de sumo interés preguntarme al respecto de cómo una sociedad construyó y definió mecanismos de educación de los cuerpos, intentar reconstruir el escenario en el que esa definición ocurrió, y ¿por qué no?, imaginar posibles transformaciones. Todos estos esfuerzos serían, en última instancia, intentos de poner en cuestión una de las más profundas estructuras

del pensamiento de la época histórica en la cual nos constituimos. "Los futuros no realizados son sólo ramas del pasado: ramas secas." (CALVINO, 2012, p. 17)

La búsqueda por habilitar brechas de pensamiento, por encontrar espacios de fuga que habiliten nuevas intervenciones, por identificar posibles vacíos y lagunas que nos permitan transitar en los intersticios y las brechas, puede que sea la única forma que tengamos de proponer resistencias que puedan sostenerse, de imaginar nuevas configuraciones... de ser parte de transformaciones sociales tan profundas como lo son esas estructuras.

Porque ninguna estructura es hermética, ni mucho menos eterna. Porque las posibilidades de pensamiento que encontremos más allá de esas estructuras podrán traducirse, también esa es la ilusión, en nuevas formas de organización que le den sentido a otras maneras de intervenir. Porque toda transformación, cuando es profunda, es dolorosa, ya que lo que hace es remover nuestras raíces... cuando es profunda. Pero sobre todo, porque la hipocresía del silencio cómplice impone que el ejercicio de la palabra sea una responsabilidad por momentos también dolorosa.

La invitación es, pues, a poner en discusión los propios límites, también ellos geográficos y territoriales, de los cuerpos; a aventurarse en el ejercicio de no asumir esos límites, sino más bien volver a trazarlos allí donde las fuentes nos lo permitan. Podríamos decir, emprender una búsqueda que permita habilitar la posibilidad de reterritorializar los cuerpos en el entramado de las coordenadas políticas y económicas del contexto uruguayo de finales del siglo XIX y comienzos del XX.

La invitación es, al mismo tiempo, a imaginar las posibilidades que se habilitarían en nuestra contemporaneidad de inicios del siglo XXI, tanto a nivel conceptual como de las prácticas de educación de los cuerpos, a partir de una mirada sobre esos mismos cuerpos que no se proponga hacerlos durar más en el tiempo, poniendo el énfasis en sus formas orgánicas; la invitación es, finalmente, a intentar encontrar una mirada a la que le interese y que se permita poner en cuestión los límites territoriales de nuestro pensamiento sobre los cuerpos, permitiendo al mismo tiempo dirigir nuestra atención y nuestras intervenciones educativas, no tanto a las formas orgánicas, sino más bien a las relaciones que se establecen y de las cuales esos cuerpos son efecto.

#### **1.4.- Puntos de partida**

En este ejercicio de constante reterritorialización de nuestro pensamiento, en este tránsito funambulesco de los límites de nuestras imágenes de pensamiento que permanentemente nos encuentra en la búsqueda de formas e imágenes, algunas líneas podrían presentárenos como evidentes: -una que, respecto del cuerpo, intenta separar lo que es verdadero y lo que no lo es, que se relaciona directamente con lo que se conoce del cuerpo, y

por lo tanto con aquello que se entiende como verdad; -una segunda podríamos identificarla al indagar lo que se entiende que es correcto que los cuerpos hagan y lo que no lo es, en este caso el interés principal, más que por la verdad es por el bien, o incluso por distinguir más o menos claramente formas de comportamiento acordes a esos cuerpos; -una tercera línea relativamente evidente se traza al pretender abordar la pregunta ¿cuándo podemos identificar un cuerpo como bello?, en este caso una preocupación estética que se distinguiría de las anteriores, fundamentalmente epistémica la primera y preponderantemente ética/moral la segunda.

Una línea probablemente más discontinua y de aprehensión más difícil que las anteriores la identifico al proponer las preguntas ¿qué es lo que podía y/o hacía un cuerpo en el Uruguay?, ¿por qué espacios transitaba, y de qué modo?, ¿cuáles eran los usos de los cuerpos en lo referente a la alimentación, la vestimenta, las prácticas cotidianas y modos de ser? Línea trazada por la gubernamentalidad operando sobre los cuerpos, y caracterizada por la multiplicidad implícita en ese proceso. Algunos posibles niveles en los que esa pregunta opera y por lo tanto en los que esa línea podría ser, una y otra vez, trazada y vuelta a trazar son: la construcción de una moral laica con características propias, los procesos de urbanización y los vínculos entre lo urbano y lo rural, una (re)configuración de la idea de naturaleza y los crecientes esfuerzos por la regulación de la sexualidad, la pretensión de homogeneización de las poblaciones y el desarrollo de un sistema nacional de educación pública, la relación cuerpo-espacio, entre otros.

Para su análisis de forma más o menos sistemática tomaré en este trabajo tres procesos generales de transformación de la sociedad uruguaya de ese período, ya que son lo suficientemente transversales como para articular en torno suyo a los demás, y al mismo tiempo podemos encontrar cierta especificidad dentro de cada uno de ellos. Estos procesos son: 1) la consolidación de una estructura estatal centralizada cultural y económicamente en Montevideo, pero con una pretensión de homogeneización de la sociedad uruguaya en su conjunto; 2) un proceso que se relaciona con la disputa por la legitimidad epistémica en torno a los campos de saberes sobre el cuerpo, y que siguiendo a Barrán (2008), podemos llamar de medicalización de la sociedad; y 3) una progresiva urbanización, tanto a nivel de las mentalidades, como de la forma de apropiación y usos del espacio en general.

Y en la medida en que cada uno de esos procesos atraviesa transversalmente el territorio de pensamiento al cual estamos remitiendo la educación de los cuerpos, algunos elementos deben ser colocados para cada uno de ellos. Es así que, en primer lugar, al identificar la medicalización de la sociedad como un proceso fundamental de transformación del Uruguay en el período analizado, podríamos intentar dimensionar la relación saber-verdad, identificando en el surgimiento y en la legitimación del conocimiento médico un elemento de gran importancia, y a su vez reconociendo que esto no implicó la eliminación o la erradicación de

otras formas de saber, sino mucho más el establecimiento de nuevas relaciones epistémico-epistemológicas. Por otro lado, y en segundo lugar, a partir del proceso de centralización estatal, en este trabajo se estará haciendo referencia a la construcción de una nueva estructura estatal, tanto en sus formas como en sus objetivos o en los procedimientos que utilizó para llevarlos adelante. Por último y en tercer lugar, al abordar la creciente y constante urbanización que atravesó el Uruguay en el período delimitado, toda una serie de relaciones serán objeto de análisis, tal el caso de la relación espacio urbano-espacio rural, o más en general la relación cuerpo-espacio, o incluso ser humano-naturaleza, entre otras.

En términos generales, entonces, podríamos identificar tres niveles de análisis que se entrelazan en un único plano en el que se inscribirían los procesos de educación de los cuerpos: centralización y consolidación estatal, medicalización de la sociedad y urbanización de los espacios (geográficos y de pensamiento). O mejor dicho, un plano en el cual confluyen al mismo tiempo diversos procesos de transformación de la sociedad uruguaya en general y de educación de los cuerpos en particular, uno de cuyos efectos más importantes lo podemos identificar en la posibilidad efectiva de, no solo educar los cuerpos, sino mucho más de distribuir dentro de ese mismo territorio a los diferentes cuerpos y establecer en torno suyo una serie de relaciones tal que podamos identificar allí un cuerpo que está educado... o, claro está, uno que no lo está.

Será en el trazado de estas líneas de pensamiento, en las tensiones inherentes a ese proceso, que resultará posible indagar acerca de las formas en que la sociedad uruguaya construyó ciertos mecanismos de intervención sobre los cuerpos, así como también los postulados en los que debió basarse para pensar al cuerpo desde una perspectiva que habilitara esas mismas intervenciones.

#### **1.4.1.- Intentos de centralidad y homogeneización, un nuevo estado del Estado**

No buscaré hacer aquí más que un encuadre histórico general del período, ya que la serie de transformaciones generales a nivel de la cultura, la economía, la política, u otras, por las que atravesó el Uruguay durante esos años no son el problema específico de este trabajo, sino que parten de ellos y de las investigaciones ya existentes sobre estos temas.

Se presentarán aquellos elementos que se consideran más significativos para la comprensión del surgimiento del cuerpo en este escenario, y de los esfuerzos por articular esta producción con ciertos principios dirigidos a su educación. Por otra parte, si se consideran las características generales de la sociedad uruguaya al inicio y al final del período abordado, podrá apreciarse la complejidad de tales transformaciones; ya que algunos de los rasgos más importantes de la sociedad uruguaya de las últimas décadas del siglo XIX no se encuentran presentes, o lo hacen de modo muy distinto, a comienzos del siglo siguiente.

Del modelo del Uruguay pastoril y caudillesco<sup>2</sup> y de su agotamiento, al menos parcial, incluso si lo pensamos como un agotamiento en tanto modelo hegemónico, al Uruguay “moderno” y su consolidación, ciertamente relativa en algunas zonas del territorio, pero que tendió a imponerse y cuyo predominio es indiscutible, por lo menos a partir de los inicios del siglo XX, podemos asistir a profundas modificaciones de la sociedad uruguaya. Cambios en la predominancia de los modelos productivos; transformaciones en cuanto a la forma de entender y llevar adelante la actividad política, modificaciones en las mentalidades y/o sensibilidades de los uruguayos de la época, entre otros.

Pero también, y podríamos decir que tan importante como los anteriores, otros elementos merecen ser señalados por su importancia en lo que respecta al problema de investigación aquí abordado. Entre ellos se destaca la demografía, que tiene como consecuencia directa la alteración de la matriz poblacional del país. La consolidación del sistema educativo y la expansión y generalización a nivel nacional de la escolarización en general y de la alfabetización en particular. El crecimiento sostenido de las ciudades tanto en términos cuantitativos, como de su importancia en tanto centros de organización.

Este modelo de ciudadanía hiperintegradora sintetizaba sin dudas todo un conjunto de otros fenómenos y procesos sociales y culturales ya por entonces definitorios, que marcarían la historia uruguaya en las décadas venideras: desde el impacto de la reforma escolar de José Pedro Varela (...) hasta las características del proceso de inmigración (...), la radicalización del impulso secularizador o la expansión de un modelo de fuerte medicalización en la sociedad. (CAETANO, 2011, p. 38)

En términos generales, y asumiendo las limitaciones que toda caracterización impone, sería posible identificar tres ejes a través de los cuales dichas transformaciones se hicieron efectivas, estos ejes son: a) una creciente industrialización, identificada con los ideales científicos de progreso y orden típicamente positivistas; b) una secularización cada vez más amplia; y c) la nacionalización, vale decir la transformación de la sociedad en términos nacionales.

Estos tres trazos tiñeron los procesos que el Uruguay (es decir, los hombres y mujeres que allí vivieron) conoció. Y por eso mismo resulta relevante señalar algunos de los elementos que los caracterizaron, de modo de poder tener una referencia más directa del escenario en el cual se pretende analizar los procesos de educación del cuerpo, podríamos decir, conocer un poco más del telón de fondo sobre el cual la urbanidad puede ser entendida como una categoría de análisis para la historia cultural del Uruguay durante ese mismo período.

---

<sup>2</sup> Esta expresión está tomada del libro de Barrán, *Apogeo y crisis del Uruguay pastoril y caudillesco*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2011.

Es así que este período, al menos para el caso uruguayo, fue testigo de una serie de desplazamientos significativos en lo que respecta a la matriz productiva del país. Podemos constatar un incipiente movimiento hacia la industrialización cuyo inicio coincide con los primeros años del período que esta investigación abarca, y que acompañó la consolidación de las estructuras estatales; y al mismo tiempo el comienzo de una tendencia hacia la racionalización y optimización de producciones ya tradicionales, que continuaría de allí en más. Las actividades más importantes desde el punto de vista económico continuaron siendo las ya conocidas; a) en primer lugar la ganadería, que se mantendría siendo la principal actividad durante todo el período; b) el comercio de tránsito, una de las principales actividades económicas del Uruguay y directamente vinculada con ciertos sectores de la sociedad capitalina y la conformación de importantes grupos de poder político; y c) la agricultura, que tradicionalmente ocupó un lugar minoritario, rezagado al desarrollo de la ganadería siempre más redituable, pero que experimentó un impulso tecnológico importante. Otras actividades también comenzaron a ocupar espacios cada vez más importantes para la vida económica del país, y el rol centralizador asumido por parte del Estado también fue relevante en este sentido; es así que frente al arribo de importantes cantidades de capitales extranjeros, la presencia estatal jugó un papel ya en la década de 1890. En términos generales, es posible afirmar que las transformaciones que se produjeron durante estos años en el plano económico-productivo fueron determinantes para la modificación de la sociedad uruguaya.

Por otra parte, respecto al segundo eje propuesto, la secularización que caracterizó los años considerados en esta investigación, siguiendo a Enrique Méndez Vives es posible afirmar que “El período 1876-86 registra un importante avance del secularismo, rasgo muy característico del proceso modernizante.” (MÉNDEZ VIVES, 2007, p. 41). El foco principal de este enfrentamiento, que fue en la misma medida simbólico y material, podemos encontrarlo en la orientación crecientemente secular<sup>3</sup> que adquirieron los gobiernos durante los años aquí considerados. Es posible identificar, a su vez, entre estos mismos años, una gran cantidad de acciones tendientes a definir una esfera estatal independiente de una esfera eclesiástica, que en un primer momento podemos vincular a los ya mencionados intentos por consolidar la institucionalidad estatal, pero que rápidamente pasó a incluir una oposición ideológica frente a la moral cristiana.

---

<sup>3</sup> En primer lugar, debe ser aclarado que la referencia a cierta secularización enuncia una modificación del lugar social de la Iglesia, en tanto institución que representa una verdad católica, más que a una crisis estructural de dicha institución, o a una pérdida de religiosidad a nivel íntimo y en las esferas privadas, por ejemplo de los hogares. En este sentido “Conciérne no tanto a estructuras en particular como a su definición como signos, lugares y comunicaciones de una verdad. La ‘secularización’, si a uno le interesa emplear dicha palabra, presenta aquí una de sus formas, que asocia normalmente la crisis interna de la Iglesia con el fin de las sociedades ideológicas.” (CERTEAU, 2006a, p. 99) (Las comillas corresponden al texto original.)

Tres normas deben ser consideradas. El gobierno de Latorre creó el *Registro del Estado Civil* (...) El decreto-ley del 11 de febrero de 1879 creó cuatro registros: nacimientos, defunciones, matrimonios y reconocimientos y legitimaciones, que llevarían los Juzgados de Paz. Establecía que los curas párrocos no admitirían ninguna inscripción de nacimiento sin la presentación del certificado acreditando la inscripción en el registro oficial. (...) En 1885 la corriente del pensamiento liberal se anotó dos triunfos. La Ley de *Matrimonio Civil Obligatorio* completó la reforma que el decreto-ley de Latorre apenas insinuaba. En adelante sólo se reconocería como legítimo el matrimonio celebrado de acuerdo con la ley, igualándose así todas las situaciones. La ceremonia religiosa sólo sería autorizada mediando presentación del certificado oficial. Dos meses después (14 de julio) la ley de *Conventos* mantuvo al rojo vivo las polémicas desatadas por la norma anterior. (MÉNDEZ VIVEZ, 2007, p. 41) (Las comillas corresponden al texto original.)

Una mención particular merece la cuestión de la enseñanza en general, y de la enseñanza de la religión en las escuelas públicas, ya que fue a partir del decreto-ley de Educación Común que en el año 1877 da un impulso significativo a la reforma educativa, y de la centralización estatal de la instrucción pública, que la cuestión de la enseñanza de la religión pasó a ser una cuestión de fuertes polémicas; de hecho “De los tres principios básicos [de la propuesta original] –gratuidad, obligatoriedad y laicidad–, [José Pedro] Varela logró imponer los dos primeros pero debió ceder en el tercero.” (MÉNDEZ VIVES, 2007, p. 39), y no sería hasta ya entrado el siglo siguiente que la laicidad se materializará como el tercero de los pilares del sistema educativo uruguayo: “...en 1909, quedó suprimida la enseñanza religiosa en las escuelas públicas.” (NAHUM, 1988, p. 21).

La Escuela Pública fue uno de los agentes principales (seguramente el mayor) en la promoción de los nuevos valores, en particular en lo que toca a las restricciones de la actividad física. En sus aulas se amoldó un sector importante de la población, especialmente de las capas media y baja. (REYES MÖLLER, 2004, p. 233) (Las mayúsculas corresponden al texto original.)

Tomando los aportes de estos historiadores, podemos afirmar que en estas conquistas encontramos algunas de las materializaciones de los cambios sociales y culturales que hicieron posible el desarrollo de este espíritu secularizador<sup>4</sup>. Dicho desarrollo podemos encontrarlo, o visualizarlo, asimismo en otras acciones, tales como la sanción del proyecto de ley de divorcio (1907), o la propuesta más radical del divorcio por la sola voluntad de uno de los cónyuges (1912), la inspección de los conventos por parte de empleados del gobierno (1911), la secularización de juramentos en la asunción de algunos cargos públicos (1911) (NAHUM, 1988, p. 54), entre otros numerosos ejemplos, tales como la remoción de los crucifijos de los

---

<sup>4</sup> Al hacer mención a la definitiva secularización de la institución escolar en el año 1909, Benjamín Nahum afirma que la supresión de la enseñanza religiosa “...había sido intentada por José Pedro Varela en el comienzo de la reforma escolar, pero había fracasado ante la formidable oposición de la Iglesia. Símbolo de la evolución de los tiempos era que en este momento se la impusiera sin violencia. Era un adelanto del extendido convencimiento de la necesidad de separar la Iglesia del Estado.” (NAHUM, 1988, p. 21). (Las mayúsculas corresponden al texto original.)



hospitales públicos (1906), hasta llegar a la separación oficial de la Iglesia y el Estado mediante la eliminación del carácter confesional del texto constitucional (1919) (CAETANO y GEYMONAT, 2004, p. 18).

Estos embates reformadores constituyen uno de los ejemplos más evidentes de cambios a nivel de las mentalidades y las sensibilidades de la sociedad uruguaya durante esos años, y por lo tanto constituye un elemento fundamental para analizar los modos, y las transformaciones que a su vez tuvieron esos mismos modos, de entender los cuerpos, los espacios asignados a esos cuerpos y las prácticas corporales que esa sociedad uruguaya del fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX se dio a sí misma. No obstante ello, una vez más no deberíamos suponer procesos homogéneos... tal y como afirmaron Barrán y Nahum, deberíamos considerar que la tensión laico-religioso caracterizó este período.

Los arrestos anticlericales del santismo en 1885 con sus leyes de conventos y matrimonio civil obligatorio, no deben hacernos olvidar que otros gobiernos, anteriores y posteriores, creyeron prestigiarse ante la opinión pública atendiendo a la Iglesia: así Idiarte Borda propició la creación del Arzobispado con dos obispos sufragáneos en Salto y Melo en 1896. El anticlericalismo, como la cultura escrita, era obra de una élite en esta sociedad tradicional, escasamente católica comparada con la de otras áreas latinoamericanas, pero en la que la gran familia seguía siendo la célula social básica y el control de la natalidad era desconocido. Todo ello en el marco de un país –mejor sería decir de la región platense– ávido de hombres. (BARRÁN y NAHUM, 1979, p. 32) (Las mayúsculas corresponden al texto original.)

Por último, a pesar de la dificultad que implica referir a ese proceso, una cosa puede ser afirmada: durante las primeras décadas del siglo XX se delinearon los contornos de una identidad nacional que cohesionó a la sociedad uruguaya en torno a ciertos ideales o principios que conformaron un imaginario común; algunos de los más importantes fueron

cierta estatización de la idea de '*lo público*' y el establecimiento de una relación de primacía de '*lo público*' sobre '*lo privado*'; una matriz democrático-pluralista de base estatista y partidocéntrica; una reivindicación del camino reformista, que se sobreponía simbólicamente a la antinomia conservación-revolución; la primacía del '*mundo urbano*', con todas sus múltiples implicaciones; el cosmopolitismo de perfil eurocéntrico; el culto a la '*excepcionalidad uruguaya*' en el concierto internacional y fundamentalmente dentro de América Latina; la exaltación del legalismo, entendido como el respeto irrestricto a las reglas del juego (contenido y forma del consenso ciudadano); el tono optimista de la convivencia; el destaque de los valores de la seguridad y de la integración social, cimentados en una fuerte propensión a la idea de '*fusión de culturas y sentimientos*'; entre otros. (CAETANO, 2011, p. 110) (Las mayúsculas, comillas y las cursivas corresponden al texto original.)

Sin embargo, se impone la necesidad de no suponer una creación repentina. La conformación de una identidad nacional, entendida como la transformación de una sociedad en términos nacionales, requiere un abordaje que atienda procesos lentos cuyas raíces deben

buscarse décadas atrás, en los primeros años del período que esta investigación atiende, y en tal sentido, es posible afirmar, siguiendo nuevamente a Gerardo Caetano, que

Este imaginario colectivo integrador venía a heredar y a completar en varios sentidos aquel primer imaginario nacionalista propuesto por la generación de 1880, asociándose el legado de ambos períodos en una nueva síntesis identitaria que probaría su arraigo y su capacidad de perdurabilidad en las décadas siguientes. (CAETANO, 2011, p. 22)

Este progresivo surgimiento tuvo períodos de particular densidad, podríamos decir que, del mismo modo que el ritmo modernizador, fue por momentos vertiginoso; o lo que es lo mismo, que existieron períodos de avances muy importantes, los cuales, valga una vez más la aclaración, no deben entenderse como independientes de un contexto de época que los condicionó, al tiempo que los hizo posibles, y de transformaciones radicales que continuaron operando, tanto ellas, como las consecuencias que de allí se derivaron, en la vida de los hombres y mujeres del Uruguay. El ascenso del batllismo significó, en este sentido, una nueva orientación en las formas de organización política del país, contribuyendo así a construir la base desde la cual proyectó su desarrollo hacia las décadas siguientes; y si bien no fue la única manifestación de esta novedad vale decir que ella ocupó un lugar destacado<sup>5</sup>. Todo el desarrollo de este movimiento político dependía, de hecho, de la consolidación de un sistema político confiable y estable, que asegurara las condiciones mínimas que permitieran pensar transformaciones a largo plazo, trazar un proyecto político de largo alcance. En este sentido se orientaron las primeras acciones de José Batlle y Ordoñez una vez asumida su presidencia, quien debió enfrentar un escenario político, que no solo se presentaba como adverso para llevar adelante su programa de gobierno, sino que amenazaba la propia continuidad de su mandato.

En 1902, el Uruguay temía una guerra civil y su pronóstico más seguro parecía ser que las contiendas sangrientas entre colorados y blancos que habían dañado tanto a la economía del país como al espíritu de sus habitantes iban a continuar, por lo menos, durante las vidas de los ya adultos. En 1907, el Uruguay gozaba de una paz estable –no absoluta, por cierto, puesto que existían preocupaciones de revolución, complots y asesinatos– la economía había mejorado sólidamente, la política estaba basándose en elecciones y era posible hablar realísticamente de hacer del Uruguay un país notable por sus iniciativas avanzadas. (VANGER, 1992, p. 348)

La gobernabilidad de un país dividido, con identificaciones localistas y múltiples referentes políticos fuertes resulta siempre dificultosa, por lo que gran parte de los esfuerzos vinculados con la construcción de una identidad uruguaya dominante y sólida, fundamentalmente a partir de los primeros años del siglo XX, estuvieron dirigidos a la

---

<sup>5</sup> “La gran ‘obra del presente’ era transferir las luchas de los partidos del campo de batalla a la urna electoral”. VANGER. *José Batlle y Ordoñez. El creador de su época (1902-1907)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1992, p. 85. (Las comillas corresponden al texto original.)

eliminación de las disputas internas que mantenían las divisiones territoriales tan marcadas, de las cuales la más relevante tal vez fuera la división campo/ciudad, aun a fines del siglo XIX. Ciertamente, éste no fue un camino sencillo, y el mencionar nuevamente las dos guerras civiles que marcaron estos años no hace más que ejemplificar en acontecimientos más o menos puntuales la existencia de diferentes sensibilidades en disputa. Cabe señalar que más allá de los esfuerzos por superar la dicotomía blancos-interior del país/colorados-Montevideo, estas identificaciones persistieron en mucho mayor medida de la que los dirigentes políticos - probablemente todavía más por parte de los dirigentes colorados- hubieran deseado, caracterizando los levantamientos armados antes mencionados, y de la misma forma signando las contiendas electorales posteriores.

Pero no sólo en una esfera política, o más específicamente político-partidaria, se produjeron cambios importantes, relacionados a la construcción de una nacionalidad uruguaya, o de identidades y pertenencias vinculadas a grupos sociales minoritarios –aunque no necesariamente desde un punto de vista cuantitativo, sino minoritarios si los consideramos desde el punto de vista de su posibilidad real de participación público/política en tanto grupo definido y con características propias—. Durante estos años surgieron y/o se consolidaron diversos sectores sociales claramente diferenciados entre sí, verdaderos núcleos de gran densidad política, que contribuyeron a organizar la vida de los hombres y mujeres durante esos años, creando espacios de reivindicación y participación en la esfera pública. Tales son los casos de los sindicatos y asociaciones, que defendían los intereses de los obreros los primeros, y de los empleadores las segundas, los ejemplos más claros podrían ser la ya tradicional Asociación Rural -1871-, o la más reciente Liga Industrial; la creación de una “clase política” propiamente dicha; o la identificación de sectores sociales cuantitativamente significativos como los desplazados por el alambrado de los campos, que vivían en los llamados pueblos de ratas. Sin dudas, uno de los grupos sociales más importantes durante este período, con una incidencia económica y política fundamental, fueron los sectores o clases medias.

En el período que estudiamos se fue delineando con mayor nitidez el sector social que se califica como *clases medias*. (...) El surgimiento de esas clases medias, aún en embrión, tuvo una incidencia en lo político. Por el origen mayoritario de sus integrantes –la inmigración– y por sus aspiraciones, quedaban bastante ajenas a los enfrentamientos de las divisas tradicionales en la forma típica del siglo XIX: la guerra civil. Pero no se mantendrían marginadas de otros medios de lucha. (MENDEZ VIVES, 2007, p. 105) (Las cursivas corresponden al texto original.)

Si tomamos en consideración, además, la matriz poblacional del Uruguay del período, estos fenómenos adquieren una complejidad mayor. En particular, el componente inmigratorio, sector cuantitativamente significativo en el Uruguay durante el período aquí considerado, jugó

un papel importante en cuanto a la construcción de una identidad uruguaya poco reconocible hacia finales del siglo XIX. En la difícil interacción de grupos humanos diversos, la generación del novecientos, en gran parte conformada por hijos de inmigrantes europeos, fue testigo de un cambio en el modelo demográfico del país<sup>6</sup> cuya incidencia en la identificación de una nacionalidad es más que relevante, y que, a su vez, estuvo estrechamente ligado a la conformación de los sectores medios de la población anteriormente mencionados.

Esta diferenciación social y cultural, podríamos decir esta heterogeneización de la sociedad, acompañó (y podríamos suponer que en esa medida también permitió) la construcción de identidades, y fundamentalmente la articulación de esas mismas diversidades, contribuyendo así a la consolidación de un sentimiento nacional; y es, por ello mismo, uno de los elementos a considerar al momento de abordar el problema de investigación delimitado en este trabajo.

Al inicio del trabajo me referí a una serie de tensiones que atravesaron la sociedad uruguaya, algunas de las cuales podrían asumirse como las más significativas desde la perspectiva del problema de investigación: ciudades-campo, público-privado y laico-religioso. Así mismo, propuse a modo de hipótesis inicial, que la urbanidad se constituyó en el cruce de esas tensiones, que contribuyó a delinear las características que aquella sociedad fue adquiriendo, y que por ello mismo es posible asumir como punto de partida que los procesos de educación de los cuerpos pueden ser analizados en relación a esta noción.

En este sentido, me interesa hacer apenas una digresión que nos permitirá dialogar con esa hipótesis de trabajo, y que al mismo tiempo nos brindará elementos para analizar algunos de los intentos de inscribir en los cuerpos una política pública específica, que buscó incidir directamente en este escenario que estoy intentando esbozar... El 7 de julio de 1911 fue creada, a partir de la propuesta que realizara 5 años antes el entonces presidente José Batlle y Ordoñez, la Comisión Nacional de Educación Física (en adelante CNEF)<sup>7</sup>, una institución que tendría a su cargo la regulación de "...todo lo relativo a la <<cultura física>>, en todos los niveles de enseñanza y tipos de instituciones, tanto públicas como privadas, del ámbito escolar como extraescolar." (DOGLIOTTI, 2015, p. 93). En este escenario de estímulo a la práctica de ejercicios físicos, y con motivo de la realización de una carrera de ciclismo, el 22 de octubre de 1911, el Presidente de la CNEF, Juan A. Smith pronunció un discurso que podemos ubicar en el cruce de algunas de esas tensiones. Propongo la lectura de un fragmento de este testimonio de cómo se buscó inscribir en las prácticas y usos de los cuerpos, o dicho de manera más directa,

---

<sup>6</sup> Según Barrán y Nahum "El Uruguay conoció en su pasado dos modelos demográficos (...). El segundo modelo demográfico comenzó a gestarse en 1880-1890. En 20 años se afianzó y hacia 1900-10 estaba constituido." BARRÁN y NAHUM, 1979, p. 13.

<sup>7</sup> Al respecto de la creación de la CNEF ver DOGLIOTTI, 2015.

de inscribir en los cuerpos, algunas de las regulaciones que se entendieron fundamentales para impulsar los procesos de transformación que algunos sectores de aquella sociedad uruguaya pretendió.

Como ejercicio físico [el ciclismo] no será, tal vez, el que mayor influencia benéfica ofrezca sobre el sistema general del organismo, pero raro es el deporte que reúna en sí tales condiciones y que no necesite del equilibrio de desarrollo que solo puede obtenerse con el uso de la gimnástica razonada.

Como medio de locomoción se impone por su relativo poco costo, por la independencia del deportista de todo servicio personal externo y por la rapidez con que, en todo momento, puede disponer de su ‘caballo de acero’ para volar por calles o caminos en desempeños de comisiones urgentísimas, condiciones estas que lo hacen de una utilidad extraordinaria en el servicio de un cuerpo de ejército o de una sociedad de ‘Cruz Roja’. Así lo han comprendido diversos ejércitos europeos, que se han asimilado batallones de ciclistas con una organización perfecta y también lo tienen la ‘Cruz Roja’ en Italia, Austria, Rusia y Alemania con sus servicios de camilleros-ciclistas, con material de curación y carpas hospitales.

(...) proporcionan estos viajes y paseos el trato amable y continuo con los habitantes de los Campos, pueblos y ciudades que cruza el deportista, y, por expansión ese cultivo de relaciones se extiende a los coterráneos del visitante; su paso por nuestros campos civiliza, suaviza asperezas, prepara el progreso y arranca, lenta, pero de un modo seguro, la adustez, tal vez el odio con que el campesino ignorante recibe siempre todo nuevo signo de civilización y progreso. (URUGUAY. COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA, 1911 – 1914, p. 25) (Las comillas corresponden al documento original.)

#### 1.4.2.- Saberes sobre el cuerpo y medicalización de la sociedad

...el saber médico construyó un cuerpo humano que era la imagen de lo que aquella cultura deseaba fuera el cuerpo. (BARRÁN, 1995)

Preguntarme acerca de los procesos de educación del cuerpo, intentar dilucidar qué significó ser un cuerpo educado en el Uruguay del ‘900, implica un esfuerzo de reconstrucción historiográfica de un territorio de pensamiento en el que un conjunto de conocimientos sobre el cuerpo, asociados al saber anátomo-fisiológico y a las prácticas médico-higienistas, asumen progresivamente una función de verdad<sup>8</sup>.

La Naturaleza nos ha dotado de sentidos por medio de los cuales podemos darnos cuenta de lo que pasa fuera de nuestro cuerpo. Son cinco. Cada uno de ellos tiene sus correspondientes *órganos*, los cuales, reunidos, constituyen un *aparato* apropiado para recibir y transmitir al cerebro las impresiones que recibe.

Un *órgano* es una pieza cualquiera de nuestro cuerpo: la lengua, los dientes, las orejas, el iris, las costillas, son órganos. Un *aparato* es una reunión de órganos que desempeñan una *función* cualquiera: un ojo, la boca, un oído, un brazo, una pierna, son otros tantos órganos; y *función* es un acto cualquiera

<sup>8</sup> Al este respecto, ver especialmente BARRÁN, José Pedro. *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Montevideo: Banda Oriental, 2008; y BARRÁN, José Pedro. *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos. Tomo 3. La invención del cuerpo*. Montevideo: Banda Oriental, 1995.

desempeñado por un aparato o simplemente por un órgano; por ejemplo: ver, oír, digerir, latir, son funciones.

Decíamos que los sentidos son cinco; *vista, oído, olfato, gusto y tacto*. Los órganos de esos sentidos, o más bien dicho, los aparatos son, en el mismo orden: *los ojos, los oídos, la nariz, la lengua y la piel*. Las funciones que desempeñan se llama: *visión, audición, olfacción, gustación y palpación*. Las facultades: *ver, oír, oler, gustar y palpar*. (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 14) (Las matúsculas y las cursivas corresponden al documento original.)

Es en ese mismo espacio en el que comienzan a establecerse de manera cada vez más importante cierto tipo de relaciones, por ejemplo entre esos mismos saberes y prácticas, y el ejercicio del gobierno; así como también en ese mismo espacio es en el que tienden a consolidarse modos de intervención sobre los cuerpos que configuran un nuevo escenario en el cual los cuerpos debieron encontrar su lugar.

Para el caso uruguayo, aunque no de manera exclusiva, esto se tradujo en una influencia creciente de grupos sociales que comenzaron a desempeñar un papel cada vez más importante en la producción de saberes y prácticas que orientaron los comportamientos de hombres y mujeres durante el período abordado en este trabajo. Probablemente el más influyente de estos grupos fue el que se estructuró en torno del saber médico.

Sin embargo no deberíamos olvidar, al analizar ese mismo proceso, que la conformación de un discurso científico acerca del cuerpo, lo cual en términos generales ha sido definido como su invención (BARRÁN, 1995), no estuvo exento de tensiones y disputas. En este sentido resultó tan importante la consolidación de un determinado discurso, como la necesaria búsqueda de eliminación y/o relativización de otros, inaceptables para sus detractores tanto por entenderlos inexactos como por la amenaza que significaba para esos sectores la propia existencia de una diversidad de relatos que pusiera en entredicho la capacidad, que podríamos denominar como homogeneizadora, o más explícitamente como *totalizante*, de imponer una hegemonía por parte del saber médico en franco crecimiento, y ciertamente ya imperante, en el período abordado en este trabajo.

No debía sobrevivir ninguna de las viejas teorías con que antes se abordaban los hechos y que solo servían para su interpretación caprichosa y prejuiciosa. Y si no había teoría, no importaba, la empiria más absoluta debía presidir la búsqueda de la cura del cuerpo. Saber por qué sucedían las cosas era útil, pero a los efectos del sanar interesaba el afecto de una terapia y no sus razones. (BARRÁN, 1995, p. 9)

Y al mismo tiempo no sería aventurado resaltar la coexistencia, a pesar de los esfuerzos realizados por esos mismos grupos sociales, de más de una verdad sobre el cuerpo –al menos dos claramente identificables, una de ellas predominantemente científico-médica y la otra de carácter más bien religioso–, así como también la existencia de una disputa por la legitimidad simbólica; pero al mismo tiempo valiéndose de la existencia de esa misma multiplicidad,

partiendo de ella mucho más que negándola. “La religión y la ciencia tienen una madre común, la verdad; son hermanas...” (URUGUAY. EL MAESTRO. Vol. V, 1876, p. 374).

Retomando, una vez más, los trabajos del historiador José Pedro Barrán, me interesa señalar una vez esta dimensión en la cual los saberes sobre el cuerpo que comenzaron a legitimarse desde el campo de la medicina, se valieron de los ya existentes en otros ámbitos de intervención, dando sustento a otras prácticas -de educación del cuerpo, claro-.

El saber médico, empero, se nutrió fundamentalmente del orden mental establecido, de los valores, las convenciones, los lugares comunes, los temores y las ansiedades, a menudo complejas y contradictorios, de aquella cultura. (BARRÁN, 1995, p. 10-11)

Será en esa multiplicidad, en ese entramado de relaciones epistémicas, en esa complejidad en la que concepciones que podríamos suponer antagónicas encuentran puntos de superposición y diálogo, donde mayor interés podemos suponer en términos de análisis de los procesos de educación de los cuerpos; en este sentido, si volvemos al texto de 1912 escrito por Francisco Martínez Vázquez podemos encontrar un elemento interesante en cómo ese mismo autor finaliza la descripción de los órganos, aparatos, sentidos y facultades, ya que afirma que por medio de los sentidos “...nuestra alma se da cuenta de lo que ve, oye, huele, gusta y palpa.” (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 14).

Y de forma simultánea, en relación a esa coexistencia de concepciones diversas podemos reconocer la instauración de una noción relativamente novedosa que comienza a irrumpir en este escenario cultural; varias voces comenzaron a reconocerse en torno a la reivindicación general de una mayor tolerancia.

El sentido de la obra intelectual del siglo XIX es, en suma, la tolerancia; pero no sólo la tolerancia material, la que protege la inmunidad de las personas, la que se refiere a derechos y libertades consignables en constituciones y leyes; sino también, y principalmente, la tolerancia espiritual, la que atañe a las relaciones de las ideas entre ellas mismas, la que las hace comunicarse y cambiar influencias y estímulos, y comprenderse y ampliarse recíprocamente: la tolerancia afirmativa y activa, que es la gran escuela de amplitud para el pensamiento, de delicadeza para la sensibilidad, de perfectibilidad para el carácter. (RODÓ, 1956, p. 254)

Esta noción resulta de interés desde la perspectiva de este trabajo, en la medida que puede ser leída tanto como una discusión a nivel epistémico y conceptual, como un intento de operar a nivel de las prácticas, modos y usos de los cuerpos –y por lo tanto como un elemento de análisis en relación a los procesos de educación de los cuerpos–.

Hablemos con sinceridad: pensemos con sinceridad. Ningún sentimiento, absolutamente ningún sentimiento respetable se ofende con la presencia de una imagen de Cristo en las salas de una casa de caridad. El creyente cristiano verá en ella la imagen de su Dios, y en las angustias del sufrimiento físico

levantará a ella su espíritu. Los que no creemos en tal divinidad, veremos sencillamente la imagen del más grande y puro modelo de amor y abnegación humana, glorificado donde es más oportuna esa glorificación... (RODÓ, 1956, p. 215) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

El ejercicio para nosotros será, pues, abordar las relaciones que en el Uruguay de fines del siglo XIX y comienzos del XX se establecieron entre ese conjunto sólo relativamente homogéneo de conocimientos y una multiplicidad de cuerpos acerca de los cuales esos mismos saberes refieren; reconstruir –al menos en parte– esas relaciones, de modo de poder analizarlas en diálogo con algunos de los procesos más importantes desde la perspectiva de la historia cultural del Uruguay. En este sentido resulta relevante la propuesta de Peter Burke, quien afirma que el denominador común de quienes trabajan desde la perspectiva de la historia cultural

...podría describirse como la preocupación por lo simbólico y su interpretación. Conscientes o inconscientes, los símbolos se pueden encontrar por doquier, desde el arte hasta la vida cotidiana, pero una aproximación al pasado en términos de simbolismo no es sino una aproximación entre otras. (BURKE, 2006, p.15)

El ejercicio propuesto es, entonces, embarcarnos en el análisis de algunos rasgos de la cultura y de los modos de conocer –y de conocer al cuerpo en particular– que aquella sociedad tuvo, y los modos de educación –y también en este caso, de educación de los cuerpos– que a partir de allí se construyeron.

Gastos productivos / Educación.

7° La enseñanza de las buenas costumbres, se llama educación moral.

8° La que se dirige al cuerpo, educación Física

9° La que ilustra al entendimiento, educación intelectual o científica.

10° La educación moral comprende, la religión o los deberes de la familia para con Dios, para con sus padres, para con sus prójimos en particular, para consigo mismo, etc.

11° La educación física comprende las buenas reglas de aseo, vestido, comidas, ejercicios, maneras cultas, etc.

12° La educación científica, todos los conocimientos humanos de un orden superior como la filosofía, la medicina, la jurisprudencia y otros.” (URUGUAY. EL MAESTRO. Vol. IV, 1876, p. 533). (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

Ciertamente parto de un recorte conceptual desde el cual asumo que los cuerpos que fueron objeto de estas regulaciones y que quedaron sujetos de estos procesos de educación no existieron en sí mismos; o lo que es lo mismo, tomo como punto de partida que los cuerpos sobre los que se ejercieron esas regulaciones, no existieron más allá de un conjunto más o menos específico de saberes que los construyó, que les asignó sus características particulares y, fundamentalmente, que los distinguió de otros cuerpos. Intentaré poner de manifiesto esas mismas relaciones, asumiendo la imposibilidad de establecer un “antes” de los cuerpos anterior



a cualquier conocimiento, pero asumiendo, al mismo tiempo, que es únicamente a partir de una operación productiva que es posible referir a unos cuerpos, y que, por lo tanto, esos saberes tampoco pueden ser entendidos como trascendentes a las condiciones en las cuales se inscriben. Esta operación se traduce en diversos procesos que podríamos denominar sociales o culturales, inscriptos en condiciones políticas y/o económicas particulares, pero que en última instancia dependen de ciertas condiciones de posibilidad epistémicas que definen modos de ser, que construyen mentalidades, que imponen sensibilidades.

Y por último, se hace necesario señalar que es este mismo proceso que en el Uruguay del '900 se consolidó, al menos esa es una de las hipótesis sobre las que intentaré trabajar en esta investigación, el que contribuyó a generar las condiciones de posibilidad que permiten referir a un sujeto colectivo, a un cuerpo múltiple, a la población como un cuerpo sobre el cual proyectar las intervenciones que se definieron a partir de los saberes que aquella entendió como legítimos.

Opino que el corazón tiene que ser muy bueno y de espíritu muy vasto para esparcir sobre todos su benevolencia, para adivinar la solidaridad humana, para comprender que la humanidad es un cuerpo inmenso, cuyos miembros somos nosotros. (STAFFE, 1896, p. 18)

Esta forma de entender al cuerpo puede ser analizada desde la perspectiva foucaultiana; a partir de allí será posible continuar introduciéndonos en las fuentes para preguntarnos al respecto de cómo se configuró la relación saber/educación, y de los modos en que a partir de esa relación tendieron a definirse mecanismos de educación de los cuerpos.

...a partir de la constitución de la población como correlato de las técnicas de poder pudo constatarse la apertura de toda una serie de dominios de objetos para saberes posibles. Y a cambio, como esos saberes recortaban sin cesar nuevos objetos, la población pudo constituirse, prolongarse, mantenerse, como correlato privilegiado de los mecanismos modernos de poder. (...) Después de todo, el hombre, tal como se lo pensó y definió a partir de las llamadas ciencias humanas del siglo XIX y tal como lo hizo objeto de su reflexión el humanismo de esa misma centuria, no es, en definitiva, otra cosa que una figura de la población. (FOUCAULT, 2006, p. 107-108)

También en relación a ese cuerpo colectivo, a ese cuerpo que comienza a conformar una población, deberá ser abordado el problema de investigación aquí presentado, ya que ese cuerpo fue igualmente objeto de intervención privilegiado; podríamos decir, fue también en relación a ese cuerpo que el saber médico disputó la legitimidad de lo que en este trabajo llamo educación del cuerpo.

El sentimiento de lo bello y de lo verdadero nacen igualmente de dos necesidades poderosas: la necesidad de la simpatía y la de conservar con nosotros mismos y con la naturaleza, las relaciones naturales que unen a todos los individuos en una unidad armónica con el todo. La no satisfacción de la

necesidad simpática hace ruda y penosa la existencia, y la falta de verdad establece la anarquía entre el ser racional y los elementos de su vitalidad y de su perfeccionamiento, es decir, lo condena a la muerte moral y física. (URUGUAY. EL MAESTRO. Vol. VII, 1876, p. 65)

En este punto es relevante señalar la necesidad de establecer un lazo con el apartado anterior, en la medida en que la propia conformación de una población estuvo atravesada por la difícil tarea de generar la identificación de un colectivo –probablemente por ello mismo se tendió a una articulación entre la dimensión epistémica que le dio sustento y una dimensión estética y otra moral no necesariamente ligadas a ella–, justo allí donde lo que primó durante esos años fue una heterogeneidad y un relativo dinamismo. En este sentido, importa recordar que la población de la principal ciudad del Uruguay

...en 1908 provenía en un 12,72% de la campaña. (...) estos habitantes montevideanos tenían a lo sumo 15 años de antigüedad en la Capital. Trajeron de campaña hábitos y mentalidad. (...) Montevideo se había “ruralizado” con ellos, al menos si pensamos en una historia de corta duración, puesto que a largo plazo ellos se urbanizarían. A la vez Montevideo se europeizaba al arribar los inmigrantes españoles e italianos luego de 1905, lo que dio al departamento una tónica social y psicológica original, propensa a ambientar el cambio en la misma medida en que se europeizaba, y a frenarla en la misma medida en que se ruralizaba. (BARRÁN y NAHUM, 1979, p. 35) (Las comillas corresponden al texto original.)

Así mismo, también al hablar del lugar que el saber médico pasó a ocupar me interesa señalar el fuerte contenido moral y moralizante que acompañó estos discursos, o mejor dicho, que los constituyó; es decir, es posible referir también en este caso a un componente moral que contribuyó a construir esos cuerpos, ese cuerpo colectivo.

Las competencias individuales en los concursos, son muy favorables y también muy peligrosas, el orador se declara enemigo persistente de ellas, se debe substituir al individuo aislado, por el grupo, se debe exclamar, vea qué solidaridad! qué unidad! y no aclamar a un individuo que por ciertas circunstancias o por la herencia tal vez, ha podido salir vencedor. (URUGUAY. COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA, 1911 – 1914, p. 75)

Y encontraremos entre los autores de las fuentes analizadas en este trabajo, algunos que llevaron al extremo algunos de estos postulados, y a partir de allí sistematizaron sus propuestas en términos de educación de los cuerpos.

El motivo de la particularidad mía –recién llamé virtud– ha de residir en que me ha dado por conceptuar que toda la Humanidad junta es un solo enfermo. Y que para curarlo preciso es buscar uno a uno los órganos, no en cada hombre, átomo inapreciable, sino que en el espíritu del relacionamiento que hace de todos los hombres, el viejo organismo Humanidad, que no se aparta de los ojos. He ahí el objeto entre cuyos inmediatos propósitos internos vive el empeño en que nuestra naturaleza reconquiste cualidades perdidas, caracteres que presentó el ancestral y que han involucionado. (LEGNANI, 1918, p. 7)

De este modo, lo entendido como saludable desde el punto de vista médico-sanitario pasó a ser considerado inmediatamente bueno desde el punto de vista moral; y tal vez más importante incluso, esta relación también comenzó a funcionar en el sentido inverso... Es decir, higiene y moral se entrelazaron y pasaron a constituir un mismo elemento de comprensión e intervención sobre una realidad a ser modificada.

V.E. tiene perfecto conocimiento del incremento de la viruela en barrios populosos de esta ciudad, y sabe a la vez que su mayor desarrollo ha tenido lugar en las casas llamadas de vecindad o de inquilinato habitadas por gentes pobres e ignorantes y sujetas de un modo más directo a las causas de insalubridad. (URUGUAY. CONSEJO DE HIGIENE PÚBLICA, DISPOSICIONES DEL REGLAMENTO DE POLICÍA SANITARIA. 2 de Setiembre de 1881)

Y por último, es relevante detenernos un momento en el vínculo que estos elementos comenzaron a tener con una preocupación por la vida en general, y por la extensión de la vida en particular. Administración y ejercicio del gobierno, interés por la regulación de la vida desde el punto de vista biológico, y educación de los cuerpos, pueden ser analizados unos en relación a los otros.

El Sol es necesario para la vida; tan necesario que <<*En la casa donde no entra el Sol, entra el médico*>>, según un proverbio muy cierto; pero no debemos exponernos a sus rayos directos, y menos con la cabeza descubierta; porque pueden ser causa de insolación o de fuertes dolores en esta parte del cuerpo. (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 11) (Las mayúsculas y las cursivas corresponden al documento original.)

Más explícitamente, la continuidad entre la vida (y el riesgo latente de la muerte, claro) y las regulaciones sobre los cuerpos aparecen entrelazadas en las fuentes que componen el corpus documental de este trabajo.

Tampoco debemos caminar ni correr con exceso, pues esto aparte de los inconvenientes apuntados, tiene el de producir calambres en las piernas, sofocación, y otras enfermedades. Lo mismo puede ocurrir si se suben o bajan escaleras, con precipitación. Los saltos desproporcionados, muy largos o muy altos, son otras de las cosas que se deben evitar, pues estos suelen producir la fractura de los miembros o algo peor: conmociones cerebrales que pueden traer como resultado la muerte instantánea. (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 11)

En definitiva, a partir del abordaje del problema de investigación desde la lectura que habilitan las fuentes, dos elementos resultan de interés en este apartado del trabajo: por un lado, explicitar la consolidación del campo de saberes médico-sanitarios como campo que tendió a posicionarse como hegemónico, así como el vínculo que comienza a establecerse entre ese mismo campo y el ejercicio de regulación y educación de los cuerpos; y por otro lado, señalar una vez más la existencia de otros campos de saberes —el más estable de ellos probablemente

fuera el campo de saber que podemos identificar directamente vinculado a las prácticas y creencias religiosas y dentro de estas las católicas, pero no deberíamos descartar otros menos sistematizados que tuvieron una presencia importante—, cuya influencia debe ser considerada al intentar dimensionar los modos en que se conocía al cuerpo. Y al preguntarme acerca de los procesos de regulación de la vida en general y de educación de los cuerpos en particular, será importante considerar tanto uno como el otro.



FIGURA 1 - Juan Manuel Blanes. Un episodio de la fiebre amarilla en Buenos Aires. Óleo sobre tela, c1871

### 1.4.3.- Urbanidades

En el novecientos [en Uruguay] todo ha cambiado y la transformación no es sólo cuantitativa sino también cualitativa: la mayoría de la población del país se ha urbanizado en un marco espacial específico y en su mentalidad. (BARRÁN, 1979)

Si es cierto que nuestras sociedades se estructuran a partir de la oposición entre el medio urbano y el medio rural, igualmente cierto es que esta oposición no implica una mutua negación, sino que por el contrario entre uno y otro se establecen relaciones, se tejen solidaridades. Mucho más que como una negación de lo rural, la imposición de lo urbano como fundamento de organización de la vida moderna debe ser entendida como una configuración particular de cómo se establecen estas relaciones<sup>9</sup>.

Prescripciones morales que se universalizan, rectitudes corporales que se imponen, nociones tales como “buenas maneras” y “etiqueta” que se consolidan como elementos de distinción social y contribuyen a consolidar prácticas y usos de los cuerpos; cuestiones que no refieren directamente al crecimiento de las ciudades desde un punto de vista arquitectónico, cuantitativo. La urbanidad no nos hablará únicamente de cómo vivir *en* las ciudades, sino de cómo vivir *con* las ciudades, o lo que es lo mismo, cómo vivir *en relación a* las ciudades, a partir de las relaciones que comienzan a establecerse, y que comienza a no poder no establecerse, con los espacios urbanos.

Una ciudad no [es] sólo un conjunto de casas, visión excesivamente simplista del fenómeno urbano. Casas existen en el campo, dispersas o formando grupos (...) y, sin embargo, éstas no constituyen ciudades. Por consiguiente, la ciudad es otra cosa; una determinada organización funcional que cristaliza en estructuras materiales. (CHUECA, 2005, p. 14) (El texto dentro del paréntesis es un agregado que hago, entendiendo que aclara la incorporación del fragmento.)

Por eso es que propongo analizar esta noción de urbanidad a partir del abordaje de las búsquedas por alcanzar una creciente y cada vez mayor regulación de la vida desde los espacios urbanos, y no tanto a partir de limitar la mirada a la organización de los espacios de las ciudades específicamente. Es decir, analizar el proceso por el cual se sintetizó y consolidó una sensibilidad a partir de los modos de organización de la vida en los espacios de las ciudades, pero que operó en igual medida en los medios rurales. Una vida que requirió para poder ser regulada, al menos en cierta forma, ser entendida en sí misma, podríamos decir explicarse sin

---

<sup>9</sup> Cf. SENNETT, 2003.

la referencia de nada más que de sí misma. Numerosos testimonios que aparecen en las fuentes del período seleccionadas dan cuenta de estos esfuerzos

En efecto, si analizamos esas asignaturas [Economía Doméstica y Agricultura] en sus relaciones con nuestro medio, tendremos en lo que a la Economía Doméstica se refiere, que ella, en nuestras zonas campesinas tiene una misión excepcional que cumplir, más acentuada, más intensa que en los radios urbanos de la República, y más que en otros países donde esa materia tiene siempre un valor positivo, no obstante la indefinida posesión de su cultura popular. Nuestra emancipación política es reciente, nuestra organización nacional, si bien ha realizado prodigios de progreso en su constitución urbana, debido en parte a la faz favorable del cosmopolitismo que constituye la base principal de nuestra población, y que ocasiona la constante movilidad de sus elementos y la perpetua renovación de sus ideas, en cambio, tiene aún en nuestras zonas rurales, los caracteres acentuados de la organización primaria, en que predomina el elemento nómada característico de los pueblos pastores, sin arraigo a la tierra, y cuya evolución primera, la más importante y urgente, es fijarlos al suelo, con raíces profundas, inalterables, que determinen por múltiples lazos su consolidación nacional definitiva. (URUGUAY. PROGRAMAS ESCOLARES APROBADOS POR RESOLUCIÓN GUBERNATIVA DE FECHA 1° DE FEBRERO DE 1897. 1907, p. 19-20) (Las mayúsculas corresponden al documento original, el texto en el paréntesis recto es un agregado que hago, entendiendo que aclara la incorporación del fragmento.)

Y al mismo tiempo, diferentes procesos generales de transformación de las sociedades influyen en estas nociones, ya que son ellas mismas producto de la interacción de condiciones culturales, sociales, políticas, económicas, entre otras.

Al margen de cualquier referencia moral explícita, al margen de los tratados de urbanidad que fijan durante la época clásica el código de las posturas, el médico en cuanto tal ahora enumera los componentes de un buen porte. La “competencia” del terapeuta le otorga un mayor derecho a la exactitud. Se apega a una estética de la conformación. La “buena posición” se ofrece como lo que el cuerpo “es” en su propia constitución y parece definirse según un análisis de la naturaleza. (VIGARELLO, 2005b, p. 21) (Las comillas corresponden al texto original.)

En definitiva, lo fundamental, lo que se encuentra en la base de este fenómeno, no es otra cosa que la transformación del hombre en términos modernos<sup>10</sup>. Desde la perspectiva asumida en esta investigación, el hombre es un producto cuyo origen puede ser identificado con cierta exactitud<sup>11</sup>; y a partir de esta invención del hombre, de la posibilidad de objetivación

<sup>10</sup> Asociado a este proceso, el cuerpo se construye sujeto a un conjunto de regulaciones, es así que puede afirmarse que “...se desejava criar um corpo civilizado, onde não existissem excessos, onde os gestos fossem comedidos e, sobretudo, económicos e úteis a finalidades precisas. O corpo como espetáculo estava fora do receituário da ‘vida saudável’ construído pela sociedade oitocentista, sobretudo pelo discurso médico.” (SOARES, 1998, p. 58)

<sup>11</sup> La influencia del pensamiento foucaultiano es innegable; en particular, esta noción busca vincularse con lo afirmado por Foucault en *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*, específicamente “...el hombre es sólo una invención reciente, una figura que no tiene ni dos siglos, un simple pliegue en nuestro saber...” (FOUCAULT, 1993, p. 9).

de lo humano, es que la vida puede ser entendida en sí misma, con sus leyes, con sus engranajes, etc. En este sentido no puedo sino hacer acuerdo con Vigarello cuando afirma “El sujeto occidental, no hace falta decirlo, es también la culminación de un intenso trabajo sobre el cuerpo.” (VIGARELLO, 2005b, p. 22)

La relación ser humano-espacio, al igual que la relación cuerpo-espacio, se establecerá a partir del diálogo de dos realidades independientes, ya objetivadas, que se nos presentan como trascendentes, al menos en cierta medida, la una respecto de la otra. Para explicar qué es el hombre ya no será necesario hacerlo en función de su entorno, de la misma forma que el espacio adquirirá una racionalidad propia, independiente de los mecanismos definidos para su administración. Y sin embargo, en esta forma de pensamiento en torno a la cual se ha construido la forma de concebir el cuerpo y las formas de intervenir sobre los cuerpos en nuestras sociedades occidentales y modernas, del uno al otro podemos encontrar numerosos puntos de contacto.

Vínculos estrechos, diálogos y relaciones, que determinan las principales características de ambos elementos; un ser humano que, si bien se pretende trascendente, está atravesado por condiciones de posibilidad culturales, políticas, económicas, entre otras<sup>12</sup>, y un espacio que, aun cuando consigue imponerse a la geografía y no depende de ella, se piensa a escala humana, se piensa como un cuerpo humano compuesto por las mismas partes y regido por las mismas leyes que el cuerpo descrito por la anatomía y explicado por la fisiología<sup>13</sup>.

Ya sea en el nivel pretendidamente homogéneo del cuerpo colectivo, o en la multiplicidad de los cuerpos individuales<sup>14</sup>, la relación cuerpo-espacio es determinante, y tanto en uno como en otro nivel, se consolidan campos de saber, se definen relaciones de poder, se configuran prácticas de ejercicio del poder.

La urbanidad será, pues, una noción central a la hora de abordar el análisis de la historia del Uruguay, más aun si limitamos este estudio al período en el que las transformaciones culturales, de las mentalidades y las sensibilidades, dan cuenta de la instauración y consolidación de un modelo de organización de la vida, tanto desde un punto de vista material cuanto simbólico, a partir de parámetros urbanos. Las fuentes pueden resultar elocuentes en

---

<sup>12</sup> A este respecto resulta ilustrativo el hecho de que las características de la inmensa mayoría de representaciones que nos sirven de referencia se corresponden con un modelo masculino, adulto, europeo, blanco, urbano, claramente perteneciente a ciertos sectores sociales. Tal vez el caso paradigmático sea el *Hombre de Vitrubio* representado por Leonardo da Vinci, pero estamos lejos de contar con un único ejemplo.

<sup>13</sup> Al respecto ver SENNETT, R. *Carne y piedra: El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. En particular el capítulo ocho, *Cuerpo en movimiento*. “...los planificadores se guiaron por la mecánica sanguínea: pensaban que si el movimiento se bloqueaba en algún punto de la ciudad, el cuerpo colectivo sufría una crisis circulatoria como la que experimenta el cuerpo individual durante un ataque en el que se obtura una arteria.” (SENNETT, 2003, p. 283.)

<sup>14</sup> Cf. FOUCAULT, 2006.

este sentido; en particular propongo hacer un recorrido por el contenido *Urbanidad* de los programas de 1897 para escuelas urbanas y rurales.

1<sup>er</sup> AÑO - URBANIDAD - Modo de conducirse en su casa, en la calle, en la escuela, en el templo, etc.

2° AÑO - URBANIDAD - Reitérese el cultivo de las buenas maneras aprendidas en los años anteriores. Modo de conducirse en los espectáculos y juegos, en la mesa y en la conversación. Inconveniencia de las disputas y altercados.

3° AÑO - URBANIDAD - Reitérese el cultivo de las buenas maneras aprendidas en los años anteriores. Actos de mala crianza que se deben evitar en la mesa, en la conversación, en las discusiones, en la calle, y, en general, en presencia de personas. Incúlquese este aforismo: <<Procura conducirse a solas como si estuvieras en presencia de personas respetables>>. Relaciones entre superiores e inferiores; relaciones entre patrones y criados. Modo de conducirse con los vecinos.

4° AÑO - URBANIDAD - Con especial cuidado foméntese las nociones de buena educación social adquiridas en los años precedentes. Modo de conducirse cuando se da o se recibe hospitalidad. Modo de conducirse cuando se hacen o se reciben visitas; oportunidad y duración de las mismas según su carácter.

5° AÑO - URBANIDAD - Lo mandado en los años anteriores, ampliándolo con nociones sobre el modo de conducirse en los banquetes, en las reuniones de duelo, etc. Conveniencia de la presentación. Presentaciones ocasionales, especiales y por escrito.

6° AÑO - RELIGIÓN, MORAL Y URBANIDAD - Repásese con el mayor cuidado lo contenido en las diversas secciones que comprenden estas asignaturas durante los cinco años precedentes.

7° AÑO - RELIGIÓN, MORAL Y URBANIDAD - Como el año anterior.  
(URUGUAY. PROGRAMAS ESCOLARES APROBADOS POR RESOLUCIÓN GUBERNATIVA DE FECHA 1° DE FEBRERO DE 1897. 1907)

Allí vemos diagramarse todo un conjunto de valoraciones e intereses respecto a lo que un niño o una niña en edad escolar debía saber, así como también vemos constatarse la solidaridad ya mencionada entre diferentes campos de intervención y modos de educación de los cuerpos. Pero más importante que todo ello, en este momento y a partir de la lectura de este documento, corresponde ubicar a la *Urbanidad* como uno de los elementos que contribuyen a delinear una particular relación educación del cuerpo-espacio.

Dos elementos deberían ser señalados al introducimos en este análisis: por un lado, si aceptamos como cierto lo expuesto por los miembros de la propia Comisión de Programas que elaboró dicho documento, se hace necesario indicar que el ciclo escolar de un número importante de niños y niñas no era completado, por lo que los nuevos contenidos eran introducidos, tal como sucede en texto anteriormente referido, únicamente hasta el 5° año en las escuelas urbanas y el 3° año en las rurales, limitándose a reiterar y retomar en los años subsiguientes lo ya enseñado hasta ese momento.

Por los datos estadísticos que se han consultado, se viene en conocimiento de que la mayoría de los alumnos de las escuelas urbanas frecuenta las clases



durante cuatro o cinco años, mientras que un escaso número va a las mismas más allá de ese límite, constatándose también que en las escuelas rurales no son muchos los niños que llegan a sumar más de tres años de asistencia. (...) Las diferentes materias que constituyen el programa urbano se desarrollan en siete años escolares consecutivos, de los cuales los cinco primeros comprenden y redondean los conocimientos que se han juzgado más indispensables, dejándose los dos últimos años como ampliación o término de los anteriores, y destinados para aquellos alumnos que, aunque en menor número, desean cursarlos. El programa rural se desenvuelve y completa en tres años. (URUGUAY. PROGRAMAS ESCOLARES APROBADOS POR RESOLUCIÓN GUBERNATIVA DE FECHA 1° DE FEBRERO DE 1897. 1907, p. 86-87)

Y como segundo elemento, aunque directamente relacionado con el anterior, existía una adaptación de los programas de cada contenido, de modo que en todos los casos –con una única excepción...– lo introducido en las escuelas rurales era menos abarcativo y/o profundo. La excepción a este dato lo constituye el contenido *Urbanidad*, el cual era prácticamente igual y mantenía la misma estructura para ambos casos. Detengámonos un instante en este mismo contenido *Urbanidad*, en el mismo programa escolar del año 1897, pero en este caso para las escuelas rurales:

1<sup>er</sup> AÑO - URBANIDAD - Modo de conducirse en su casa, en la escuela, en el trayecto de la una a la otra, en el templo, etc.

2° AÑO - URBANIDAD - Reitérese el cultivo de las buenas maneras aprendidas en los años anteriores. Modo de conducirse en los espectáculos y juegos, en la mesa y en la conversación. Inconveniencia de las disputas y altercados. Actos de mala crianza que se deben evitar en la mesa, en la conversación, en las discusiones, en la calle, y, en general, en presencia de personas. Incúlquese este aforismo: <<Procura conducirse a solas como si estuvieras en presencia de personas respetables>>. Relaciones entre superiores e inferiores; relaciones entre patrones y criados. Modo de conducirse con los vecinos.

3° AÑO - URBANIDAD - Con especial cuidado foméntese las nociones de buena educación social adquiridas en los años precedentes. Modo de conducirse cuando se da o se recibe hospitalidad. Modo de conducirse cuando se hacen o se reciben visitas. Modo de conducirse en las reuniones de duelo. Conveniencia de la presentación de las personas y modo de hacerlo. (URUGUAY. PROGRAMAS ESCOLARES APROBADOS POR RESOLUCIÓN GUBERNATIVA DE FECHA 1° DE FEBRERO DE 1897. 1907)

No parece demasiado aventurado, al introducir la propia noción de urbanidad y su lugar en términos de educación del cuerpo, destacar estos dos elementos. Incluso más... a esta altura resulta posible afirmar que la urbanidad –de la mano de otras nociones tales como la higiene y la moral– contribuyó a que el cuerpo se constituyera en un espacio simbólica y materialmente diferente, pasando a incluir en esta nueva “cartografía de los cuerpos” ciertas partes, órganos y sistemas, que algunas discursividades mantenían en relativo silencio.

Teniendo en vista los inconvenientes y peligros que suele acarrear la falta de aseo, aun momentánea, de esos órganos [genito-urinarios], hemos creído prestar un servicio indiscutible a muchos con reunir y publicar las razones que militan en pro de una cierta lógica en el empleo de los medios más adecuados para evitar dichos inconvenientes y los peligros consiguientes. Es cosa sabida que varias enfermedades contagiosas de los órganos genito-urinarios, llamadas venéreas, no han tenido a menudo más causa que el olvido de ciertas prácticas de limpieza de que los esposos nunca deberían hacer caso omiso. Usándolas los enfermos se hubieran preservado seguramente de accidentes y molestias en extremo desagradables. Es cosa bien probada que, fuera de las enfermedades esencialmente contagiosas y virulentas, se encuentran a menudo, sobre los órganos sexuales del hombre y de la mujer, ciertas erosiones, llagas, rasgones, vejiguillas, etc., cuya aparición y evolución no tienen más causa que la falta de aseo o el uso inconsciente de prácticas de *toilette* mal dirigidas. Nuestro sistema de educación para las jóvenes presenta a ese respecto, creemos, algunas deficiencias. (SOLARI, 1894, p. 3) (Las cursivas corresponden al documento original, el texto en el paréntesis recto es un agregado que hago, entendiendo que aclara la incorporación del fragmento.)

### 1.5.- Presentación de las fuentes

La pregunta recurrente debería ser acerca de las posibilidades que las fuentes del período nos dan de tejer algún tipo de relación entre esas nociones que podrían suponerse centrales para el análisis del problema de investigación, y para la comprensión de las posibilidades de pensamiento de una época histórica particular. Es decir, la pregunta no podría ser más que por la forma en que la urbanidad permite entrelazar las fuentes entre sí, por la posibilidad de comprensión que nos brinda el análisis del saber médico, y fundamentalmente cómo permiten o no introducirnos en el problema de investigación construido. Para ello deberemos sumergirnos en ellas y transitar ese territorio sobre el cual estoy intentando desplegar el problema de investigación delimitado para este trabajo. Para ello fueron seleccionadas una serie de fuentes que comparten la característica de permitir dimensionar las diversas formas en que el cuerpo se constituyó en objeto de atención. Al adentrarnos en ellas, mejor dicho al profundizar en su presentación, no deberíamos olvidarnos que su importancia en la elaboración de un trabajo de investigación es capital, ya que, como afirma Paul Veyne,

...el historiador no accede directamente más que a una porción ínfima de lo concreto, la que le ofrecen los documentos de que puede disponer, y debe completar las lagunas restantes. Esta labor se realiza conscientemente en una medida muy escasa: la que se refiere a las teorías y a las hipótesis. En un parte mucho mayor, se hace de forma inconsciente. (VEYNE, 1984, p. 97)

Dentro de la selección documental realizada para este trabajo de investigación pueden ser destacados cuatro grupos de fuentes claramente diferenciadas. En primer lugar, y con una importancia significativa en el desarrollo de la investigación, un conjunto relativamente amplio de documentos que comparten la característica de estar contenidos por marcos institucionales de relevancia -al menos desde la perspectiva del problema de investigación-; entre ellos

podemos identificar los *Programas escolares* correspondientes al periodo delimitado<sup>15</sup>, las actas de la Comisión Nacional de Educación Física, las actas del Consejo Nacional de Higiene y documentación eclesiástica del período, específicamente discursos dados por el Arzobispo de Montevideo Monseñor Mariano Soler. En segundo lugar, una serie de diferentes manuales existente para esos mismos años, tales como el manual de Alejandro Lamas titulado *Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar* (1903), o el *Manual de urbanidad y buenas maneras para uso de los jóvenes de ambos sexos; en el cual se encuentran las principales reglas de civilidad y etiqueta que deben observarse en las diversas situaciones sociales; precedido de un breve tratado sobre los deberes morales del hombre*, de Manuel Antonio Carreño, entre otros; y por estar buscando aprehender procesos transversales que tienden a desbordar los marcos institucionales, el diálogo entre estos dos conjuntos de fuentes resultará determinante para comprender la propuesta general del trabajo. Por otro lado, y en parte complementando el primer grupo de fuentes, se incorporará una serie de fuentes periódicas dedicadas al tratamiento de lo educativo en el contexto inmediatamente anterior de la reforma educativa y su primeros años; estas fuentes serán tres: *El Maestro*, *El Magisterio* y *El magisterio uruguayo*<sup>16</sup>; dos de ellos editados en Montevideo y el tercero del departamento de Cerro Largo. Por último, estos tres primeros grupos de fuentes serán puestas en diálogo con un cuarto tipo, compuesto por fuentes literarias, intentando hacer dialogar los discursos analizados con este tipo de registro, menos sistemático, pero que entiendo que es igualmente ilustrativo de los procesos históricos en general, y de los procesos de educación de los cuerpos en particular.

Y antes de introducirnos en la presentación de cada una de las fuentes, me interesa señalar un elemento fundamental que no debería pasar desapercibido: más allá de una cierta independencia que podemos atribuir a cada una de las fuentes respecto a las demás -la cual entre otras cosas nos permitirá, luego de esta digresión, pasar a describirlas de modo más o menos detallado-, y más allá de la evidente solidaridad que existe entre ellas desde el punto de vista del problema de investigación, también es posible identificar cruces, superposiciones e interacciones que exceden esta dimensión temática. En este sentido, si bien cada fuente aporta una mirada y una perspectiva particular, también puede leerse como una parte de un todo relativamente coherente; dicho de otra forma, intenté construir un conjunto documental que, si

---

<sup>15</sup> Cabe señalar que para el período abordado en la presente investigación tres fueron los *Programas escolares* que circularon. El primero de ellos aprobado en 1897 y los otros dos en el año 1917. Ambos manuales incluyen los programas escolares para las escuelas públicas de todo el país, tanto las urbanas como las rurales. Será necesario considerar, en etapas posteriores, la posibilidad de incluir en el análisis los *Anales de instrucción primaria*, los cuales pueden complementar a los primeros.

<sup>16</sup> Para el caso de *El maestro* se analizará las publicaciones comprendidas entre los meses de junio de 1875 y agosto de 1878, es decir, desde su inicio hasta que dejó de incluir la SECCIÓN DOCTRINARIA. Esta sección constituye uno de los elementos más significativos para el análisis del problema de investigación aquí delimitado. Para el caso de las otras dos publicaciones se analizaron la totalidad de números publicados; ello significó, para el primero de ellos, seis números editados entre el 1° de noviembre de 1896 y el 15 de enero de 1897, y para *El magisterio uruguayo*, 23 números entre el 15 de junio de 1899 y el 15 de mayo de 1890.

bien no se caracteriza por la exhaustividad, sí puede leerse a partir de los diálogos entre fuentes diferentes, y que a su vez gana solidez si es leído a la luz de estas continuidades. A modo de destacar esta dimensión del conjunto de fuentes, varios ejemplos pueden ser mencionados; me limito a señalar la presencia de las mismas personas en fuentes diferentes. Así, al leer las Actas de las sesiones de la Comisión Nacional de Educación Física, no deberíamos desconocer que uno de sus miembros fue el Inspector Nacional de Instrucción Pública, el Dr. Abel J. Pérez, quien a su vez formó parte de la Comisión que tuvo a su cargo la elaboración de los Programas Escolares aprobados durante el período aquí analizado; o del mismo modo, cuando sean incorporados fragmentos de la *Sección Doctrinaria* del periódico *El Maestro* -que en ocasiones eran los mismos que transcribió el periódico *El magisterio uruguayo*-, deberíamos reconocer que éstos fueron muchas veces escritos por el Dr. Francisco Berra, quien también escribió dos de los manuales que aquí serán analizados. Del mismo modo, Alejandro Lamas -autor de otros dos de los manuales incluidos como fuentes de este trabajo-, mantuvo correspondencia frecuente con la Comisión Nacional de Educación Física, realizando diversas propuestas respecto a actividades que también pueden ser analizadas en relación al problema aquí construido.

En términos generales, diversas líneas que comienzan a entrecruzarse a partir de la lectura de un grupo de fuentes que fueron seleccionadas con un criterio amplio, a partir de la pretensión de poder adentrarnos en el escenario cultural del período seleccionado.

### **1.5.1.- Documentación "oficial"**

Corresponde, al respecto de las fuentes de este grupo de fuentes, dar algunas informaciones generales y realizar algunas consideraciones. Me interesa señalar, en primer lugar, que todos ellos son documentos elaborados por instituciones de relevancia desde la perspectiva de la historia cultural del Uruguay, y más específicamente desde la del trabajo de investigación propuesto. Y sin embargo, deberán ser leídos con una relativa precaución; en particular por la posibilidad de otros abordajes -desde una mirada de la historia política, por ejemplo-. Entiendo que, en cada uno de los casos, estos documentos permiten integrar una dimensión del problema de investigación, que de otro modo quedaría relegado. En líneas generales, podría decirse que importa considerar los esfuerzos por institucionalizar ciertas preocupaciones que los sectores dirigentes tuvieron, así como también analizarlos en relación a los procesos de educación de los cuerpos; y si bien esto implicó la implementación de políticas públicas importantes -tal el caso de la transformación del sistema educativo en clave nacional, de la cual los Programas son efecto, o la creación de la Comisión Nacional de Educación Física-, éstas pasan a formar parte del objeto de investigación en la medida en que

pueden ser leídas contextualizadas en un escenario cultural más amplio, que las contuvo y les dio sentido.

#### *a) Programas escolares*

Los programas escolares considerados en esta instancia serán los únicos tres existentes entre los años 1875 y 1918 para las escuelas públicas uruguayas; uno aprobado en el año 1897 y publicado en 1907<sup>17</sup>, que incluye los programas escolares para las escuelas públicas de todo el país, tanto las urbanas como las rurales, aunque en forma diferenciada; y otros dos, aprobados en 1917<sup>18</sup>, referidos uno de ellos a las escuelas rurales y el otro dirigido específicamente a las escuelas urbanas. Y el elemento que los posiciona como fuente privilegiada para abordar el objeto de investigación propuesto, es su característica de haber sido elaborados con la clara pretensión de sistematizar la enseñanza que se ofrecía en las escuelas públicas en todo el territorio nacional de manera, sino homogénea, al menos coherente.

En cuanto a la forma de organización interna de cada una de estas obras, cabe señalar algunas particularidades que serán importantes al momento de valernos de ellas para introducirnos en el análisis. En primer lugar destaco que los programas tienen, cada uno de ellos, una fundamentación realizada por la misma comisión que se encargó, en cada caso, de redactar los programas. Por otro lado, es significativa la diferente organización de las escuelas urbanas respecto de las escuelas rurales respecto a su duración y sus niveles en el programa de 1897, ya que en este documento se divide en siete años la formación para el caso de las escuelas urbanas, mientras que la organización para las escuelas rurales presenta los contenidos en apenas tres años. Esto tiene como una de sus consecuencias inmediatas que la organización de estos mismos contenidos, por razones evidentes de disponibilidad temporal, se modifique. Al analizar detenidamente estas fuentes, vemos que, para el caso de las escuelas rurales, se agruparon en un mismo año lo que en las escuelas urbanas se presentaba en dos años o en algunas oportunidades en tres años. En otros casos se optó por suprimir gran parte de algunos contenidos para el caso de las escuelas rurales<sup>19</sup>.

El programa de 1917, por su parte, aumenta la cantidad de años formación para las escuelas urbanas a ocho, manteniendo la estructura de tres años para las escuelas rurales. Y al mismo tiempo acompaña esta modificación al nivel de su estructura de organización interna,

---

<sup>17</sup> URUGUAY. Dirección General de Instrucción Primaria. *Programas Escolares aprobados por resolución gubernativa de fecha 1° de febrero de 1897*. Montevideo: El siglo ilustrado de Mariño y Caballero, 1907.

<sup>18</sup> URUGUAY. Dirección General de Instrucción Primaria. *Programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas*. Montevideo: El siglo ilustrado de Gregorio Mariño, 1917; y URUGUAY. Dirección General de Instrucción Primaria. *Programa para las escuelas rurales*. Montevideo: El siglo ilustrado de Gregorio Mariño, 1917.

<sup>19</sup> Este elemento constituye un elemento de análisis muy interesante, sin embargo no es el objeto específico de esta investigación. Me limitaré, por eso mismo, a analizar algunas de las derivación que tuvo, pero desde la perspectiva del objeto que me propuse abordar.

ya que presenta primero cada uno de los contenidos exhaustivamente, indicando qué se debería trabajar en cada uno de ellos desde el primer año hasta el último, para luego, una vez presentados todos los contenidos, volver a introducir una organización por niveles. Esta forma de presentar los contenidos, que tal vez podría hacernos suponer una mayor importancia dada a los conocimientos a ser enseñados, tiene como una de sus consecuencias, la conformación de dos partes bien diferenciadas en la obra, relativamente independientes una de la otra. Por su parte, como mencioné anteriormente, el programa de 1917 para escuelas rurales continuó organizando la distribución de contenidos en tres años, por lo que mantuvo las diferencias en cuanto a la permanencia de los niños en el sistema educativo. No sería aventurado suponer que esta diferencia en cuanto a los años del ciclo escolar se tradujo, naturalmente y tal como fue señalado para el caso del programa anterior, en importantes modificaciones en la forma en la que los mismos contenidos eran presentados en cada uno de los casos.

Más allá de las particularidades en cuanto a la organización de cada uno ellos, es probablemente en estos *Programas Escolares* en donde encontraremos el ejemplo más explícito de la ya mencionada captura del cuerpo por un discurso pedagógico, o lo que es lo mismo, de la invención o producción del cuerpo a partir de unos parámetros orientados por la racionalización, es decir a la estabilización de una serie de discursos que permitan operar sobre los cuerpos en forma sistemática.

Una mirada detenida a estos programas, verdaderos instructivos para la construcción de sensibilidades, en los que el cuerpo no deja de ocupar un lugar central, nos mostrará algunos elementos de la irrupción del mismo en la dinámica institucional de la escuela reformada del Uruguay del '900.

La primera pregunta que, aunque evidente, no podemos dejar de formularnos es: ¿cuál es el cuerpo que la institución escolar inventa?; o lo que es lo mismo ¿cuáles cuerpos son los que se pedagogizan, los que se escolarizan, constituyendo así un elemento fundamental para que esa invención se vuelve posible?

Como ya fue dicho en este mismo trabajo, parto de pensar que la escolarización del/los cuerpo/s al interior de las instituciones educativas, o de cualquiera otra institución, busca articular una dimensión individual y una dimensión colectiva. Y como también ya fue dicho, es de interés de este trabajo pensar esta dimensión colectiva como un proceso de invención del cuerpo. En este sentido podría hablarse de una escolarización de “el cuerpo”, lo cual, como se verá posteriormente, puede traducirse en un contenido a ser abordado por un programa escolar; en este caso el contenido *Cuerpo Humano*, que antecede la actualización a nivel de cada niño. Dicho con otras palabras, al menos en términos de hipótesis me interesa señalar la posibilidad de identificar dos procesos diferentes: por un lado un proceso por medio del cual se escolariza el cuerpo, gracias al cual éste puede constituirse como contenido a ser enseñado, por otro un

proceso por medio del cual se escolarizan los cuerpos de cada uno de aquellos que ingresan a la institución escolar, gracias al cual cada uno de ellos devenga un cuerpo educado.

La existencia de un contenido de enseñanza *Cuerpo Humano* puede ser entendida, desde la perspectiva del objeto de investigación, como sintomática de cierto interés por legitimar –a través de estabilizar discursivamente– un aspecto de aquello que se conocía del cuerpo, así como también ciertas prácticas que a partir de ese conocimiento se intentó legitimar. Y claro... estabilizar un discurso desde la perspectiva científico-médica significó, al mismo tiempo, una búsqueda de homogeneidad que implicó cierta deslegitimación de otros discursos sobre el cuerpo, aunque más no fuera por la propia exclusión de los mismos de ese contenido *Cuerpo Humano*.

Una vez más, las contribuciones de José Pedro Barrán y del trabajo que este investigador realizó en conjunto con Benjamín Nahum son fundamentales a este respecto, aportando una serie de elementos centrales; entiendo que esta perspectiva no debería dejar de considerarse al momento de emprender un análisis como el que aquí propongo. En este momento me limito a señalar dos, que considero centrales. Por un lado:

La imagen del cuerpo como una fortaleza asediada por el afuera, que es la que aquí domina, recuerda otras similares omnipresentes en el Novecientos: la de la sociedad burguesa amenazada por los agitadores sociales y de las ideologías disolventes; la de la vida atacada por su contraria, la muerte. Aquel orden mental no podía concebir que la sociedad establecida hubiera generado a su enemigo dentro de sí misma, que la vida contuviera a la muerte, o que la enfermedad naciera en el cuerpo y del cuerpo sano. (BARRÁN, 1995, p. 13) (Las mayúsculas corresponden al texto original.)

Pero también, y tan importante como lo anterior:

La escuela pública, aunque con planes diferenciados para el sector urbano y el rural, uniformizó al país, eliminando los abismos culturales más brutales que separaban al Interior de la Capital, y como lo hizo implantando valores urbanos y europeos, puede afirmarse que contribuyó a la urbanización “mental” de toda la nación. (BARRÁN y NAHUM, 1979, p. 127) (Las mayúsculas y las comillas corresponden al texto original.)

En definitiva, un cuerpo descrito con pretensión de cientificidad, con todas las consecuencias epistémico-epistemológicas que eso ha tenido y tiene; un cuerpo nacido en las ciudades europeas, o mejor dicho en ciertas ciudades de una determinada región de Europa, y que se asume a sí mismo como ideal, como modelo a ser imitado.

De este modo, al revisar los contenidos que integran el *Programa Escolar aprobado por resolución gubernativa con fecha 1° de febrero de 1897*, encontramos que uno de ellos refiere específicamente al *Cuerpo Humano*. Respecto a este contenido podemos hacer algunas menciones; en primer lugar cabe señalar que el conocimiento del cuerpo que organiza este

contenido, así como también la forma en que es presentado, sistematizado según los diferentes niveles, etc., está sostenido fundamentalmente en la anatomía y la fisiología, integrando, eso sí, principios de higiene fundamentales<sup>20</sup>. Este contenido se modificó para el *Programa de Enseñanza Primaria para escuelas urbanas* del año 1917, cuando cambió su nombre, aun cuando sigue fundamentándose desde la misma matriz anátomo-fisiológica, y pasó a denominarse directamente *Anatomía, Fisiología e Higiene*.

Por otra parte debe ser señalada la existencia, muy significativa desde la perspectiva de esta investigación, de diferencias importantes entre las indicaciones para el tratamiento de este contenido en las escuelas urbanas y las rurales. Todas estas diferencias implican una menor cantidad de elementos que este contenido incluye para las escuelas rurales; diferencia que encontramos en mucho menor escala, o que directamente no encontramos, al analizar otros contenidos.

Pero pongamos como ejemplo, para visualizar más fácilmente este hecho, la forma en que los maestros y las maestras de todo el país, que debían organizar sus clases utilizando este programa aprobado en 1897, y que por lo tanto debían trabajar ese contenido durante el 1<sup>er</sup> año. Si fuera el caso de un grupo de una escuela urbana, el programa indica que el docente debía hablarles a los niños sobre la

División del cuerpo en cabeza, tronco, brazos y piernas. –Subdivisión de las extremidades superiores en hombro, brazo, antebrazo, mano y dedos; y de los inferiores en cadera, muslo, pierna, pie y dedos. Movilidad de estas diferentes partes. Usos de las extremidades y sus partes. Inconvenientes de estar mucho tiempo en una misma posición, como de pie, sentado, etc.; de correr con exceso, de dar saltos desproporcionados, de subir o bajar escaleras con precipitación y otros actos análogos. Distínganse las partes externas siguientes: cráneo, cara, cuello, garganta, nuca, pecho, espalda, flanco, abdomen, frente, ceja, mejilla, barba, axila, codo, muñeca, palma y dorso de la mano, distinguiendo por su nombre los dedos de la misma; rodilla, tobillo, planta y dorso del pie, etc. Distínganse las partes pares en derecha e izquierda. Usos de las anteriores partes, que como el cuello, codo, muñeca, etc., sean de fácil observación para los niños. Determinar de una manera elemental los sentidos por los cuales se adquieren los conocimientos. Inconveniente de la falta o exceso de abrigo; de tomar bebidas frías, o desabrigarse cuando se está sudando o agitado; de la exposición al sol, si es excesiva, a las corrientes de aire, etc. (URUGUAY. PROGRAMAS ESCOLARES APROBADOS POR RESOLUCIÓN GUBERNATIVA DE FECHA 1° DE FEBRERO DE 1897. 1907, p. 8)

Complementando con una nota a pie de página mucho más escueta, pero tan ilustrativa como la larga lista de indicaciones transcritas: “La enseñanza del cuerpo humano en este año, debe ser objetiva exclusivamente, tomando como objeto los mismos alumnos.” (URUGUAY.

---

<sup>20</sup> Si tomamos en cuenta, una vez más, los aportes de Barrán, podemos afirmar que esta solidaridad con un discurso que en términos generales podríamos denominar médico tendría consecuencias importantes para la conformación de una determinada sensibilidad dominante entre algunos sectores de la población uruguaya. En particular, ver BARRÁN, 1995.



PROGRAMAS ESCOLARES APROBADOS POR RESOLUCIÓN GUBERNATIVA DE FECHA 1° DE FEBRERO DE 1897. 1907, p. 8). Cabe aclarar que lo ilustrativo de la nota no reside en la idea de objetividad en términos científicos, tan cuestionable en términos teórico-epistemológicos, pero a la cual, sin embargo, no se está haciendo referencia; sino que lo más significativo es la idea de que el propio cuerpo del niño podía ser un objeto de conocimiento empírico, podría decirse un campo de experimentación. Si, por el contrario, considerásemos el ejemplo de un grupo de 1<sup>er</sup> año, pero en este caso de una escuela rural, las indicaciones para trabajar el mismo contenido *Cuerpo Humano* se reducirían a las siguientes:

Dése idea de las partes exteriores del cuerpo humano, designándolas por su nombre común. Dése idea muy elemental de los sentidos. Sencillos preceptos higiénicos que tengan relación con los conocimientos precedentes. (URUGUAY. PROGRAMAS ESCOLARES APROBADOS POR RESOLUCIÓN GUBERNATIVA DE FECHA 1° DE FEBRERO DE 1897. 1907, p. 66)

Podríamos preguntarnos: ¿es que acaso para los niños de las escuelas rurales no era un inconveniente estar mucho rato en una misma posición?, ¿acaso estos niños no corrían en exceso, ni daban saltos precipitados?, ¿o es que tal vez en los medios rurales no existiera tal medida del exceso, o de lo precipitado, mucho más vinculado a la vida urbana? Mucho más difícil que dar una respuesta a estas preguntas, resulta imaginar las razones que harían posible que en una escuela rural, al hablar –aunque de forma “muy elemental” no nos olvidemos– sobre los sentidos, no se haga referencia a su importancia en la adquisición de conocimientos<sup>21</sup>... O tal vez sea todo lo contrario.

Pero al mismo tiempo, estos programas escolares que introducen este *Cuerpo Humano*, inventado por la Anatomía, explicado por la Fisiología y mantenido por la Higiene, están atravesados por principios de pedagogización de los cuerpos, por criterios que tienden a su racionalización y a su consiguiente regulación y control. Por lo tanto podríamos proponer, aun a sabiendas de que la primera pregunta no ha sido abordada en forma exhaustiva, una segunda interrogante. ¿Qué intervenciones contribuyeron a moldear esos cuerpos definidos por un saber anátomo-fisiológico?, ¿a partir de qué técnicas las maestras y los maestros intentaron darle forma a esos cuerpos?

Resulta posible identificar, para el caso del programa de 1897, dos contenidos que contribuirían de manera privilegiada en tal sentido, al menos en los términos provisorios en

---

<sup>21</sup> Valga la aclaración de que esta omisión no se debe a una diferente ordenación de un programa respecto al otro, ya que durante los años siguientes esta relación tampoco aparece, sino que la tendencia a diferenciar el tratamiento de este contenido, profundizándolo para el caso de las escuelas urbanas, se mantiene, e incluso se acentúa.

que este trabajo fue propuesto. Es el caso, por un lado del contenido *Ejercicios Físicos*<sup>22</sup>; y por el otro del grupo de contenidos conformado por la *Urbanidad*, la *Moral*, y los *Hábitos*<sup>23</sup>.

Al igual que lo indicado para el contenido *Cuerpo Humano*, existen algunos elementos que despiertan el interés al ser analizados; fundamentalmente si consideramos las diferencias que existen de un programa a otro, ya que esas diferencias pueden, muchas veces, ser portadoras de ciertos indicios, de trazos que habilitan hipótesis, de elementos no explicitados y por lo tanto menos evidentes, aunque no por ello menos importantes. Por el contrario, las diferencias más sutiles, probablemente sean mucho más significativas, y en ellas probablemente encontremos rastros que podamos seguir.

Para el primero de estos contenidos, los *Ejercicios Físicos*, existe una diferencia sustancial entre los contextos urbano y rural; siendo que para el primero de ellos la sistematización, progresividad y racionalización, entre otros criterios, son los que organizan los ejercicios y por lo tanto determinan toda una metodología de intervención, y para el segundo consisten únicamente en indicaciones generales y muy vagas. Veamos cada uno de los casos: para las escuelas urbanas, los ejercicios físicos “...se dividirán en dos categorías: a) juegos libres; b) ejercicios gimnásticos.” (URUGUAY. PROGRAMAS ESCOLARES APROBADOS POR RESOLUCIÓN GUBERNATIVA DE FECHA 1° DE FEBRERO DE 1897. 1907, p. 59) Siendo cada una a su vez desarrollada, de modo que los “juegos libres” “...constituirán la base de la educación física.”, y para ellos los niños y niñas –aunque no deberíamos imaginar revoluciones tempranas... ellos tenían que hacerlo separados unos de los otros en función de su género– deberían escoger “los juegos que sean de su predilección.”; aunque no debemos olvidar que esa elección sucedía luego de la cuidadosa enseñanza por parte del maestro de cada una de las opciones entre las que, luego, cada niño y niña podría seleccionar: “Donde la amplitud del terreno libre lo permita, las niñas jugarán al disco, croquets, lawn tennis, y los varones jugarán además, al foot-ball, a las bochas y a los bolos y quillas.” (URUGUAY. PROGRAMAS ESCOLARES APROBADOS POR RESOLUCIÓN GUBERNATIVA DE FECHA 1° DE FEBRERO DE 1897. 1907, p. 60) Ciertamente la ya relativa libertad de los “juegos libres” se veía reducida aún más si consideramos que una de las Observaciones que el programa preveía indica que “Todos los juegos serán vigilados por el personal docente.”

---

<sup>22</sup> Llama la atención que en el programa que sustituye al vigente a partir de 1897 este contenido no se encuentre presente, ni se haya sustituido por uno similar.

<sup>23</sup> Debe ser señalado que este contenido *Urbanidad*, junto a los contenidos *Moral* y *Hábitos*, son presentados como la “...latitud que durante el año ha de darse a esta enseñanza.” Y, tal vez tan importante como ello, que esta indicación está igualmente presente en el programa para escuelas urbanas y rurales. Al respecto ver URUGUAY. Dirección General de Instrucción Primaria. *Programas Escolares aprobados por resolución gubernativa de fecha 1° de febrero de 1897*. 1907, p. 10 y 67. Sobre este tema intentaré profundizar más adelante. Así mismo debe mencionarse que, a diferencia de lo que sucede con el contenido *Ejercicios Físicos*, sí encontramos una cierta continuidad, al menos relativa, en el programa inmediatamente posterior, aun cuando esa “latitud” conformada por estos tres contenidos se ha desdibujado y solamente encontramos el contenido *Moral*.

(URUGUAY. PROGRAMAS ESCOLARES APROBADOS POR RESOLUCIÓN GUBERNATIVA DE FECHA 1° DE FEBRERO DE 1897. 1907, p. 60). Los ejercicios gimnásticos, por su parte, todavía más sistematizados que los juegos, se debían realizar de acuerdo con un programa muy detallado de las posiciones y los movimientos que debían ser ejecutados; esta sistematización era seguida, en este Programa Escolar para escuelas urbanas, por una serie de observaciones igualmente ilustrativas sobre los esfuerzos por lograr inscribir los cuerpos dentro de un sistema de coordenadas espaciales y temporales cuyas características habilitan, por lo menos, las sospechas acerca de su capacidad de éxito<sup>24</sup>.

Como ya fue mencionado, las diferencias existentes entre los programas probablemente sean las que más información nos brinden para analizar las formas por medio de las cuales se buscó intervenir sobre los cuerpos, así como también para especular acerca de los criterios que dieron fundamento a tales mecanismos. Es así que no podríamos dejar de mencionar la casi total ausencia de este contenido *Ejercicios Físicos* en el programa para escuelas rurales, que si bien aparece, es uno de los que más diferencias presenta respecto del programa para escuelas urbanas, siendo que la única mención que se realiza en dicho apartado es la que se realiza para el 1<sup>er</sup> año, en la que se indica: “Juegos libres con arreglo a la edad y el sexo de los alumnos.”, repitiéndose para los años siguientes bajo la fórmula “Como en el año anterior” (URUGUAY. PROGRAMAS ESCOLARES APROBADOS POR RESOLUCIÓN GUBERNATIVA DE FECHA 1° DE FEBRERO DE 1897. 1907, p. 71 y 78).

Si pasamos ahora la atención a la tríada de contenidos que conforman nuestra segunda técnica de regulación de los cuerpos –*Moral, Hábitos y Urbanidad*– vemos que, al contrario de lo que sucedía en el contenido anterior, y tal como se indicó al introducir específicamente la noción de *Urbanidad*, no se nos presentan grandes diferencias si miramos las indicaciones para las escuelas rurales y las urbanas, respecto de lo que los maestros deberían trabajar a partir de estos contenidos en cada uno de los años de escolarización, siete años para las escuelas urbanas y tres años para las rurales. Tanto en uno como en otro contexto, estos contenidos abordan las mismas prescripciones morales generales, si bien se van complejizando de un año a otro, y por lo tanto podríamos suponer que llegarían a adquirir un alcance mayor en las escuelas urbanas por una cuestión de familiaridad de los niños con este tipo de discursos por razones evidentes de tiempo. Vale aclarar, sin embargo, que aunque en forma más acotada, la

---

<sup>24</sup> Estas observaciones eran del tipo: “2° Téngase muy en cuenta que con los ejercicios gimnásticos no se trata solamente de desarrollar los músculos sino todos los órganos corporales y en la proporción que corresponde a su importancia, a fin de conservar y vigorizar la salud, por cuya razón no debe obligarse a que los ejecuten aquellos niños que por su complexión puedan perjudicarse, estén enfermos o se quejen de algún malestar antes, durante o después de los ejercicios.” (URUGUAY. Dirección General de Instrucción Primaria. *Programas Escolares aprobados por resolución gubernativa de fecha 1° de febrero de 1897*. 1907, p. 60)

gran mayoría de indicaciones que encontramos en el programa para escuelas urbanas la podemos encontrar igualmente en el programa para escuelas rurales.

En definitiva, respecto a estas fuentes puede asumirse una gran cantidad de información acerca de las formas de entender los cuerpos, de sistematizar ciertos conocimientos, así como también de establecer relaciones entre diferentes formas de conocer los cuerpos. Asimismo, en estas fuentes aparecen de manera privilegiada algunos cruces entre esos diferentes campos de conocimientos, así como las implicancias que estas relaciones tuvieron en la definición de prácticas de educación de los cuerpos. Y al mismo tiempo un límite; la proyección de toda esta información más allá de las instituciones educativas debe ser relativizada. Es decir, deberíamos poder leer estas fuentes sin olvidarnos de que lo que nos informan es, antes que nada la pretensión de ciertos sectores sociales del Uruguay del '900 por construir un sistema educativo con proyección nacional, organizado de manera centralizada y con Montevideo como referencia inmediata, pilar de la consolidación de la propia estructura estatal. Ellas no son tanto el reflejo de lo que ese sistema educativo era, ni de lo que los cuerpos que formaban parte de ese sistema educativo eran, sino que deberíamos entenderlos mucho más como la materialización del anhelo de construir cuerpos que se acercaran lo más posible a lo que aquella época entendió que representaba un cuerpo educado. Propongo también que podemos entender los Programas escolares como parte de los dispositivos que se pusieron en marcha para alcanzar ese objetivo. En este sentido, basta indicar que, del mismo modo que la Comisión de Programa encargada de redactar el Programa de 1897 señalaba la preocupación generada por la finalización del ciclo escolar completo, para el año 1917 la misma preocupación continuaba, y en esta oportunidad también la Comisión de Programa mencionó que

...según la Ley de Educación Común, la obligación escolar comprende a los niños de 6 a 14 años, [con lo cual] el programa que esta Comisión ha formulado, divide el curso escolar en ocho años (...) De estos ocho años, los cuatro primeros se han destinado a la escuela de 1er grado, los dos siguientes a la de 2º grado, y los dos últimos a la de 3º grado; pero como la gran mayoría de los niños no concurren sino a la escuela de 1er grado, la Comisión se ha preocupado, al formular estos programas, de intensificar la enseñanza en los cuatro primeros años, con respecto a todas aquellas materias cuyo conocimiento habilitará al niño para el mejor éxito de su labor futuro cualquiera sea el campo de su actividad. (URUGUAY. PROGRAMA DE ENSEÑANZA PRIMARIA PARA LAS ESCUELAS URBANAS, 1917, p. 7) (Las mayúsculas corresponden al documento original, el texto en el paréntesis recto es un agregado que hago, entendiendo que aclara la incorporación del fragmento)

#### *b) Actas de la Comisión Nacional de Educación Física*

El día 4 de julio de 1911, el Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, reunidos en Asamblea General decretaron la creación de los “juegos atléticos”, así como también de la Comisión Nacional de Educación Física, un organismo

dependiente del Poder Ejecutivo que paulatinamente fue ocupando un lugar de creciente importancia, al menos en lo referente a la consolidación de un campo disciplinar hasta entonces incipiente: la educación física. Entiendo que, en tanto tal, su participación en los procesos de educación de los cuerpos, es de relevancia.

Artículo 1°.- Créanse los juegos atléticos anuales á que son llamados todos los habitantes del país, no profesionales.

Artículo 2°.- Destínase la cantidad de cincuenta mil pesos (\$ 50.000) anuales para el fomento de la educación física en el país, establecimiento de campos populares de juegos é institución de premios para los vencedores en los concursos anuales.

Artículo 3°.- Créase la Comisión Nacional de Educación Física. Dicha Comisión será nombrada por el Poder Ejecutivo y estará bajo la superintendencia de dicho Poder. Sus miembros serán honorarios, durarán dos años en el desempeño de sus funciones y podrán ser reelectos.

Artículo 4°.- Serán miembros ex officio de dicha Comisión: el Rector de la Universidad, el Inspector Nacional de Instrucción Pública, el Presidente del Consejo Nacional de Higiene y el Director de la Academia Militar. Se integrará dicha Comisión hasta el número de once con las personas que el Poder Ejecutivo designe.

Artículo 5°.- Estará a cargo de la Comisión Nacional de Educación Física la administración é inversión de los fondos que por esta ley se le asignan, los que obtuviere del concurso popular ó privado, y los que otro arbitrio cualquiera pusiere á su disposición para los propósitos de su establecimiento.

Artículo 6°.- La Comisión de Educación Física se consagrará con preferencia y en particular á los siguientes fines:

- A) Organizar todo lo referente á los concursos anuales en la República.
- B) La formación de Asociaciones de cultura física racional.
- C) Relacionar las Asociaciones Nacionales existentes, entre sí y con las extranjeras, unificando la acción y los métodos.
- D) Publicar revistas especiales y libros de propaganda popular.
- E) Fomentar la fundación de plazas de juego, gimnasios, baños públicos y stands de tiro.
- F) Recabar de las autoridades, de las corporaciones y de los particulares, asignaciones de fondos, donativos y otros recursos para impulsar la cultura física en el país.
- G) Organizar conferencias públicas en los establecimientos nacionales, para los padres de familia, sobre higiene infantil.
- H) Combatir las causas de deterioro físico, en la infancia y juventud, de todas las clases sociales.
- I) Proyectar un plan racional de educación física obligatoria en las escuelas de instrucción primaria y en los establecimientos de instrucción secundaria.

Artículo 7°.- La Comisión de Educación Física queda autorizada para proponer al Poder Ejecutivo las medidas que crea más convenientes para el mejor cumplimiento de su misión.

Artículo 8°.- La Comisión de Educación Física dictará su propio reglamento y elegirá su presidente.

Artículo 9°.- El Poder Ejecutivo reglamentará la presente ley.

Artículo 10.- Comuníquese, etc. (URUGUAY. Ley n° 3.789. 15 de julio de 1911) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

Este organismo, que sesionó de manera ininterrumpida desde su creación hasta el final del período aquí trabajado, inició su actividad en día 7 de agosto de 1911, como puede constatarse en el Acta de Sesiones n°1.

En Montevideo, a los siete días del mes de agosto del año mil novecientos once, siendo las 9 p.m., se reunieron en el Círculo de Armas los miembros que componen la Comisión Nacional de Educación Física nombrados por el Superior Gobierno de acuerdo con la ley de 4 de julio de 1911, señores: Rector de la Universidad de Montevideo, Doctor don Eduardo Brito del Pino; Director de la Academia Militar, Coronel don Alberto Schweizer; don Juan A. Smith; don Rodolfo de Arteaga; don Pedro C. Towers; Presidente de la Liga Uruguaya de Football, don Héctor R. Gómez; Presidente del Círculo de Armas, don Manuel Aubriot; Presidente del Montevideo Rowing Club, don Carlos Sturzenegger y Presidente del Touring Club Uruguayo, don José Zamora; excusando su inasistencia el señor Inspector Nacional de Instrucción Pública, Doctor don Abel J. Pérez y el Señor Presidente del Consejo Nacional de Higiene, Doctor don Alfredo Vidal y Fuentes... (URUGUAY. COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA, 1911 – 1914, p. 1) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

Para este trabajo analizaré una selección de las primeras 50 Actas, las cuales, a su vez, abarcan el primer año de funcionamiento de la CNEF. Tal recorte se justifica en el supuesto de que fue allí cuando se delinearon las características del trabajo que impulsó la Comisión, pudiendo constatarse asimismo las complejidades de la tarea, y el proceso a través del cual fue cobrando cada vez más relevancia.

Son muy variados los elementos de análisis que estas fuentes aportan; pongamos por caso, podríamos detenernos en torno a los miembros “ex officio” que conformaban la CNEF (el Rector de la Universidad, el Inspector Nacional de Instrucción Pública, el Presidente del Consejo Nacional de Higiene y el Director de la Academia Militar), asumiendo que ilustran el lugar de la educación física en tanto disciplina aún incipiente. Sin embargo me limitaré aquí a señalar que algunos de los elementos más relevantes desde la perspectiva de esta investigación, se desprenden de los propios objetivos que le fueron asignados a la Comisión, especialmente los tres últimos. En particular el que sugería “Organizar conferencias públicas en los establecimientos nacionales, para los padres de familia, sobre higiene infantil.” (URUGUAY. Ley n° 3.789. 15 de julio de 1911), relevante por ponernos en diálogo con otras de las nociones centrales para comprender la Urbanidad, en este caso la higiene infantil. Así, en el Acta n°7, correspondiente a la sesión del día 4 de octubre de 1911, puede leerse el siguiente pasaje:

66. Gimnasias populares.- El infrascripto Secretario propone que, con el fin de popularizar los ejercicios gimnásticos y hacerlos accesibles a la mayor parte de la población, que hoy no los practica, se estudie el punto relativo al financiamiento de las instituciones de gimnasia existentes en la Capital, y la ubicación que debe dárseles a las que se establezcan colocándolos en (...) los alrededores, dándose en ello, a la par de clases gratuitas diurnas y nocturnas mediante subvención acordada a los que ya funcionan y remunerando a los

profesores que sean necesario, conferencias familiares, proyecciones de propaganda, etc., haciendo del gimnasio, en una palabra, un punto de reunión del pueblo, donde el ciudadano que quiera hacer gimnasia y bañarse gratuitamente pueda hacerlo, favoreciéndose por estos medios activos el cariño hacia la educación física, y también hacia la higiene, por medio de los baños. (URUGUAY. COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA, 1911 – 1914, p. 21)

Del mismo modo el que refería al combate a “...las causas de deterioro físico, en la infancia y juventud, de todas las clases sociales.” (URUGUAY. Ley n° 3.789. 15 de julio de 1911), propongo el análisis del siguiente pasaje, en este caso por dar cuenta de la pretensión de abarcar a toda la población en sus acciones;

La H. Comisión de Educación Física va a distribuir los premios que ha destinado a los vencedores de este torneo. El esfuerzo desplegado por los corredores ha sido una nueva demostración del poder que es capaz de desarrollar el organismo humano, mediante un ejercicio racional y continuo; no debe detenerse el desarrollo de este 'Sport' ni debe quedar reducido a esta prueba; os solicito, pues, en nombre de la C.N. de E.F. a preservar y a prolongarle por todos los medios a nuestro alcance, para que en el próximo torneo, podamos contar por cientos los competidores que nos vengan de todos los puntos de la República. (URUGUAY. COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA, 1911 – 1914, p. 40) (Las comillas y las mayúsculas corresponden al documento original.)

Y por otra parte, el último de los objetivos exigía “Proyectar un plan racional de educación física obligatoria en las escuelas de instrucción primaria y en los establecimientos de instrucción secundaria.” (URUGUAY. Ley n° 3.789. 15 de julio de 1911), lo cual resulta relevante tanto por el carácter pretendidamente racional de las acciones, como por demostrar la transversalidad de las acciones que llevó adelante, articulando con otras instituciones y actores. A partir de la lectura del Acta n°13, del 9 de noviembre de 1911, podemos encontrar esta forma pretendidamente “racional” de entender el trabajo sobre los cuerpos:

112.- La Comisión Nacional de Educación Física va a distribuir los premios que ofreció a los ganadores de la primera carrera a pie, que bajo sus auspicios se ha celebrado en la República.

Al constituir este galardón al más antiguo, al más primitivo, al más natural y sencillo de los “sports”, no lo ha hecho sin estudio previo, sin pensar antes, y mucho, las compensaciones que en beneficio de la raza podría darnos un ejercicio que los adelantos modernos, que la aplicación del vapor, el gas, la electricidad, parecerían haberlo relegado a la más completa inacción o inutilidad, produciendo la inercia absoluta del músculo, como fuerza locomotriz de rápida acción.

De este estudio resulta que, apesar del progreso, ese ejercicio es tan necesario, tan útil, sino más, hoy, que cuando el troglodita, sin armas arrojadiza, debía vencer en la carrera al corzo y a la gacela, para con su caza procurarse el alimento para sí y los suyos. (URUGUAY. COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA, 1911 – 1914, p. 33-34) (Las comillas y las mayúsculas corresponden al documento original.)

Por otro lado, importa destacar la capacidad que tuvo la CNEF de posicionarse como centro de una red de relaciones entre clubes deportivos, asociaciones de gimnasia, entre otros, con un alcance nacional y con proyección internacional, la cual se basó en un diálogo relativamente fluido entre sus actores. En este sentido, ya en el acta de la primera sesión de la CNEF puede encontrarse una resolución que da cuenta de esta intención:

4. Se resuelve, así mismo, después de una breve discusión, enviar nota comunicando la constitución de la Comisión Nacional de Educación Física, a todas las corporaciones de carácter deportivo radicadas en el país y pidiéndoles cooperen en la labor activa y patriótica a que dedica sus energías esta Comisión... (URUGUAY. COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA, 1911 – 1914, p. 3) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

Del mismo modo, otro elemento a destacar se desprende de la lectura del fragmento anterior: el carácter “patriótico” que la CNEF atribuyó a sus tareas. Podríamos decir incluso, un sesgo eugenésico que atravesó el pensamiento de la época, que se articuló de manear absolutamente solidaria con cierta intencionalidad de contribuir en la consolidación de una estructura estatal centralizada y con alcance nacional. En la ya mencionada Acta n° 13, del día 9 de noviembre de 1911 encontramos el siguiente pasaje, que no hace sino reforzar lo que ya fue introducido anteriormente:

La carrera a pie, las marchas rápidas o forzadas, las de resistencia, el alpinismo, como todos los demás ejercicios que constituyen la educación física, no son meros constituyentes de perfecciones materiales; los que practicamos casi un culto por esa educación y somos de ella "cultores militantes", lo somos porque es en nosotros convicción profunda que ella no tiende solo al embellecimiento y vigor de la raza, como simple condición de perfeccionamiento "plástico", permítaseme la dicción, sino también y en primer término por lo que perfecciona el sentimiento, moraliza las costumbres, forma el carácter, desarrolla la bondad, acrecienta el cariño, prolonga el altruismo y la abnegación en favor de sus semejantes. (URUGUAY. COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA, 1911 – 1914, p. 37) (Las comillas corresponden al documento original)

En este sentido, también en el Acta n°3, en este caso del día 1° de setiembre de 1911, podemos leer el apoyo que la Comisión tuvo en esta tarea “patriótica” por parte de actores de relevancia en el escenario cultural del país:

18. Se lee una nota del Rector de la Universidad inspirada en los mismos motivos que la anterior, anunciando que el Consejo Universitario prestará a esta Comisión su más decidido concurso en la labor patriótica en que está empeñada. (URUGUAY. COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA, 1911 – 1914, p. 8) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)



En líneas generales, el recorte realizado permitirá abarcar el establecimiento de la CNEF, algunas de las discusiones iniciales entre sus miembros, la manera en que fue consolidándose y adquiriendo relevancia en el escenario cultural del período, así como también incorporar el proceso de discusión y aprobación que antecedió a la construcción de la primera Plaza Vecinal de Cultura Física, en Montevideo<sup>25</sup>.

### c) Documentación eclesial

En el transcurso de la investigación, la cuestión de los saberes que dieron sustento a la noción de urbanidad se volvió cada vez más significativa. En particular el interés radicó en la evidente superposición y solidaridad que en las fuentes existe en ese punto.

A partir de esta constatación, y siguiendo el trazo marcado por la referencias más o menos sistemática a la relación entre la ciencia y la religión, y a la relación de ambas con la verdad, me interesó indagar sobre cómo se establecieron estas relaciones, así como también cómo ellas incidieron en los mecanismos de educación de los cuerpos que se construyeron.

En este apartado agrupo diversos documentos que recuperan discursos, pastorales y reflexiones en general del Sr. Arzobispo Dr. D. Mariano Soler, tal como la conferencia titulada *Racionalismo y Catolicismo*, en la que podemos encontrar el siguiente pasaje:

¿Acaso el hombre y la razón no están obligados a aceptar la verdad do quiera y como quiera que la encuentre? El negarlo es negar que la razón es para la verdad. Ni se diga, señores, que la razón no está obligada a aceptar las verdades reveladas porque han existido muchas falsas revelaciones pues si esto fuera razonables, la razón tampoco debiera admitir la verdad filosófica, porque no ha habido error que no haya pretendido los honores de sistema y verdad filosófico. (...) ¿Qué es el Racionalismo? Hay, pues, dos modos de conocer la verdad. ¿Acaso consistirá el *Racionalismo* en el método *razonable* de adquirir la verdad por la luz de la razón, y el *Catolicismo* en conocer la verdad por el medio exclusivo de la revelación y la fe? Así han querido darlo a entender los racionalistas. Pero nada hay más falso: el católico tiene razón y tiene fe; es filósofo y es creyente, esto es, acepta la verdad donde quiera que la encuentra. (SOLER, 1880, p. 3) (Las cursivas y las mayúsculas corresponden al documento original.)

El segundo de los documentos incluidos en este conjunto de fuentes es la Pastoral que se publicó bajo el título *La iglesia y la civilización*, en la cual podremos encontrar afirmaciones del tipo:

...con tal que trabaje en servicio de la verdad, trabaja también en servicio de la religión cristiana, desmintiendo todas las pretendidas contradicciones entre la ciencia y la religión. (...) Por más que la luz

<sup>25</sup> Respecto a este, ver especialmente el trabajo de Inés Scarlato titulado *Corpo e tempo libre: as plazas vecinales de cultura física em Montevideu (1991-1915)*, presentado para obtener el título de Mestre em Educação, en la UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/158909/337033.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Acceso 13/09/16)

de la divina verdad sea una, no es raro que al pasar de un medio científico a otro, parezca que sus rayos se quiebran; puede suceder en una cuestión dada que partiendo los investigadores de puntos opuestos, lleguen a obtener resultados en aparente contradicción; pero el tiempo ha hecho desaparecer siempre estas dificultades, y las oposiciones aparentes han venido a parar en la más bella armonía. (SOLER, 1905, p. 9)

Por último, señalo las Reflexiones sobre la propaganda anticlerical, otra de las publicaciones en las que se divulgaron las Pastorales dadas por el Arzobispo de Montevideo, Mariano Soler. Algunos de los elementos que serán de interés para esta investigación se desprenden de la posibilidad de analizar, desde esta perspectiva, las relaciones entre las esferas de lo público y de lo privado:

Porque, en efecto, debe tenerse presente que, para el anticlericalismo, por librepensamiento se entiende, no el pensamiento libre, que acepta la verdad demostrada, donde quiera que se encuentre, sino el espíritu de incredulidad, el anticristianismo, esto es, el retroceso al naturalismo pagano, que es la rémora más perjudicial para la verdadera civilización de los pueblos y su misma decadencia. Pues bien; ¿queréis saber lo que significa la propaganda de ese librepensamiento, que se presenta con pretensiones de sustituirse al cristianismo y al Evangelio para la regeneración de la sociedad, y como el ideal de la civilización moderna? No es otra cosa que la decadencia de la sociedad, esto es, la degradación de las costumbres públicas y privadas. (SOLER, 1906, p. 13) (Las cursivas corresponden al documento original.)

En su conjunto, estos documentos contribuirán a que los diálogos sean más representativos de la diversidad que existió en el escenario que me propuse analizar. Es decir, si es cierto que existieron tensiones entre diferentes actores, será necesario incorporar documentos que den cuenta de la perspectiva desde la cual definieron sus posiciones. Y al mismo tiempo permitirán establecer nuevos diálogos entre diferentes fuentes, en particular, en este caso un nuevo vínculo con los escritos de José Enrique Rodó. “Por fortuna, existen entre nosotros liberales que reprueban el concepto jacobino del libre-pensamiento y su intransigente propaganda. He aquí, en efecto, lo que sobre nuestros pseudo-liberales, dice el citado publicista liberal José E. Rodó” (SOLER, 1906, p. 89)

Cabe mencionar, no obstante, que la incorporación de este grupo de documentos fue en una etapa más bien tardía del procesos de investigación, por lo que su análisis será relativamente inicial y deberá ser profundizado en etapas posteriores.

### 1.5.2.- Manuales de<sup>26</sup>...

---

<sup>26</sup> Por lo próximo a esta investigación, tanto desde el punto de vista conceptual, como desde el punto de vista del cuerpo documental utilizado, resulta fundamental la referencia al texto de Jacques Gleyse y Carmen Soares,

Por otro lado, en cuanto a los manuales incluidos en este análisis, es necesario señalar que varios manuales de ese tipo circularon, fundamentalmente en Montevideo<sup>27</sup>, durante los años que esta investigación abarca. Para esta instancia se incluyen los libros que presento a continuación ordenados cronológicamente: por un lado, *La mujer en nuestros días. Obra destinada a las madres y a las hijas de familia*, escrito por María del Pilar Sinués, editado en Montevideo en 1878. El siguiente será el libro de Francisco Berra titulado *Nociones de Higiene privada y pública*, editado nueve años después del anterior, en 1887, en Montevideo; el cual deberá ser leído casi como complemento mutuo con la otra obra del mismo autor incluida en esta selección documental, titulada *Una lección de Higiene: Preparación-Enseñanza-Inspección*, publicada apenas dos años después, en 1889. Con características bastante diferentes a los anteriores, también será incluido el *Manual de urbanidad y buenas maneras para jóvenes de ambos sexos, en el cual se encuentran las principales reglas de civilidad y etiqueta queden observarse en las diversas situaciones sociales; precedido de un breve tratado sobre los deberes morales del hombre*, de Manuel Antonio Carreño, editado y publicado en París por la editorial Librería de Garnier Hermanos en el año de 1892; a continuación dos libros de Augustin Staffé Blanche: *Usos y prácticas sociales: Reglas y consejos para conducirse en la sociedad* y *De la Necesidad y los medios de agradar* publicados, de los años 1893 y 1896 respectivamente; y un libro del Dr. Solari titulado *Higiene íntima y salud del hombre y de la mujer*, publicado en el año 1894. A continuación, siguiendo el ordenamiento cronológico de la presentación, corresponde mencionar el libro de María de Moragués *El cuerpo humano: Nociones de Fisiología e Higiene* del año 1897. Dos libros de Alejandro Lamas conforman también esta lista, uno de ellos escrito por él en 1903 y el otro escrito en co-autoría con Elvira Lamas en 1909; *Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar* y *Lecturas sobre moral, higiene y economía doméstica*, respectivamente. Los dos últimos libros de esta selección son *El cuerpo humano: Nociones elementales de Anatomía, Fisiología e Higiene* de Francisco Martínez Vázquez del año 1912 y el texto titulado *Esbozo de una higiene integral*, escrito por Mateo Legnani y publicado en 1918.

La primera de estas obras, el libro *La mujer en nuestros días...* es un manual en forma de cartas de una mujer a su hermana menor. En ellas son presentadas toda una serie de indicaciones al respecto de cómo debería comportarse una mujer; dice su autora: “Para mi sexo he escrito siempre desde el principio de mi vida literaria; he procurado hacerle ver que la virtud

---

titulado *Como se fabricam os anjos?: Uma arqueologia do corpo nos manuais escolares de moral e de higiene na Franca, 1880-1974*. En este texto los autores sostienen que “O discurso dos manuais de higiene e de moral constitui um sistema de controle do verbo sobre a carne com o objeto de colocar à distância a animalidade e engrandecer o processo de civilização.” (GLEYSE y SOARES, 2012, p. 822)

<sup>27</sup> Cabe señalar que en esta investigación no he hecho un análisis de la circulación y apropiación de estos manuales a nivel de todo el país. No obstante ello, cabe señalar que la totalidad de ellos fueron editados y publicados en la ciudad de Montevideo, y este hecho supone un cierto interés en términos de análisis.

es amable, que el camino recto es el más fácil y el más dulce, y que la tranquilidad de una conciencia pura es la sola dicha positiva de la tierra.” (SINUÉS, 1878, p. 3)

Del siguiente autor, Francisco Berra, serán analizadas dos obras diferentes en las que se desarrollan algunos de los postulados básicos relativos a la Higiene en el contexto uruguayo de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Estos principios generales serán compartidos con otras de las fuentes y documento aquí presentadas, sin embargo en este caso presentan ciertas particularidades que deben ser mencionadas. El primero de estos libros, *Nociones de Higiene pública y privada*, es una obra que tiene una inscripción directa en el contexto escolar del período, de modo que muchos de las afirmaciones que en él se realizan pueden encontrarse en los programas escolares.

Las reglas de higiene son, por un lado, reglas de moral, porque nos enseñan cómo se cumplen los deberes que tenemos para con nuestro cuerpo y nuestra inteligencia, así como para con el cuerpo y la inteligencia de nuestros semejantes; y son, por otro lado, anatomía y fisiología aplicadas, que consisten precisamente en conclusiones y consecuencias que se derivan de las nociones que suministran aquellas ciencias. Siendo esto así, se deduce que la enseñanza de la fisiología en las escuelas reclama su complemento natural que es la enseñanza de la higiene; y que esta ciencia debe enseñarse haciendo notar sus relaciones íntimas con los datos anatómicos y fisiológicos... (BERRA, 1887, p. 5)

El segundo libro de este autor, si bien respeta los mismos principios que el anterior, está escrito de forma totalmente diferente. Es, como su nombre lo indica, un manual cuyo objetivo es sentar las bases que permitan planificar, impartir y evaluar una lección de higiene, una vez más, en relación a un contexto escolar en el que esa lección podría impartirse; en tal sentido, y siempre en consideración de su inscripción a nivel de la institución escolar es que deberían ser leídas las afirmación del tipo: “-No niego que las borracheras pasan; pero nadie debe embriagarse. ¡Es tan repugnante un hombre borracho! -Cierto, ciertísimo: un borracho es repugnante; da asco.” (BERRA, 1889, p. 51). Como un último elemento que no podría dejar de ser señalado, al presentar las obras de este autor, destaco el hecho de que una cantidad importante de los artículos que conformaron la *Sección Doctrinaria* del periódico *El Maestro*, otra de las fuentes seleccionadas para esta investigación, fueron escritas por Francisco Berra, otro canal por el cual fueron escuchadas sus opiniones.

Si pasamos a considerar el *Manual de Urbanidad y buenas maneras...* de Manuel Antonio Carreño, podemos afirmar que a grandes rasgos representa lo que, al definir los lineamientos teórico-metodológicos del trabajo, se mencionó como una pedagogización en la forma de organización de los textos, lo cual tiene una evidente traducción a nivel de las prácticas que estos textos contribuyen a consolidar, y los conceptos que en ellos se presentan. A este respecto, resulta ilustrativa la forma en que están estructuradas las fuentes aquí

analizadas, en particular ésta de Manuel Antonio Carreño; incluso es posible afirmar, al menos en términos de hipótesis, que el *Manual de urbanidad y buenas maneras...*, está organizado a partir de los mismos principios generales, dominantes durante el período delimitado para este trabajo, de racionalización y sistematización –podríamos decir igualmente humanización– de la carne en sus intentos por construir cuerpos.

La importancia de este tipo de fuentes para la presente investigación se justifica en el supuesto de que los procesos a través de los cuales los cuerpos fueron educados no dependieron únicamente de su inscripción institucional, sino que trascienden esta inscripción, tendiendo a integrar otros espacios, cuya institucionalidad sería más bien difusa. La vinculación de estos principios de educación de los cuerpos es en ocasiones directa, tal es el caso del Capítulo II de este manual, que se titula *Del aseo*; y en otros momentos su aprehensión resulta menos evidente. Sin embargo, una lectura detenida de las prescripciones que lo componen permitiría afirmar que todo el *Manual de urbanidad y buenas maneras...* no es más que un compendio de indicaciones morales que se inscriben en los cuerpos, y que se orientan a su contención, a su regulación, a su encausamiento para comportarse en sociedad de acuerdo a lo que se entendió que eran las maneras correctas. Ya desde el comienzo, en los *Principios Generales*, la posibilidad misma de existencia de una sociedad dependería del cumplimiento de tales principios, valga la aclaración, una sociedad que desde la perspectiva del autor se aproximara a una idea de civilización, e incluso en relación directa con el “grado de civilización de cada país....”. De este modo encontramos afirmaciones del tipo

Las reglas de urbanidad no se encuentran ni pueden encontrarse en los códigos de las naciones; y sin embargo, no podría conservarse ninguna sociedad en que estas reglas fuesen absolutamente desconocidas. Ellas nos enseñan a ser metódicos y exactos en el cumplimiento de nuestros deberes sociales; a dirigir nuestra conducta de manera que a nadie causemos mortificaciones o disgusto; a tolerar los caprichos y debilidades de los hombres; a ser atentos, afables y complacientes, sacrificando, cada vez que sea necesario y posible, nuestros gustos y comodidades a los ajenos gustos y comodidades; a tener limpieza y compostura en nuestras personas, para fomentar nuestra propia estimación y merecer la de los demás; y a adquirir, en suma, aquel tacto fino y delicado que nos hace capaces de apreciar en sociedad todas las circunstancias y proceder con arreglo a lo que cada una exige. (CARREÑO, 1892, p. 39-40)

En los años 1893 y 1896 fueron publicados dos libros que ya desde sus títulos hacen sospechar que su análisis podría resultar significativo para abordar el problema de investigación construido en este trabajo, ambos escritos por Augustín Staffe Blanche. El primero de ellos, titulado *Usos y prácticas sociales: Reglas y consejos para conducirse en la sociedad* es, según las palabras de su traductor para Uruguay,

...un libro para todos; así para la gran dama, que sólo necesitará ratificarse en alguno puntos de obligaciones mundanas, o consultar tal o cual duda; como para la joven que ingresa en la sociedad, o para la señora que por primera vez abre su casa a la sociedad elegante. (STAFFE, 1896, p. VII).

Será este libro una de las fuentes que permita realizar un contrapunto conceptual más directo con el presentado anteriormente, ya que es uno de los pocos que menciona explícitamente la urbanidad como uno de los elementos centrales para poder “conducirse en sociedad”; de modo que comienza sosteniendo que “...el fin de la urbanidad es ‘conseguir que las personas con quienes vivimos, estén contentas de sí mismas y de nosotros’.” (STAFFE, 1896, p. 1); y rápidamente complementa esta primera afirmación con otra, que da cuenta de que estas preocupaciones tiene tanto un nivel individual como una dimensión más amplia y colectiva: “Una nación elegante no cae nunca en ciertas faltas bajas.” (STAFFE, 1896, p. 5). El segundo libro de Augustín Staffe Blanche incluido en la selección para este trabajo se titula *De la Necesidad y los medios de agradar*, y al igual que el anterior, ya desde las primeras páginas anuncia la relevancia de esta obra en términos de transmisión de los preceptos centrales de lo que en esta investigación estoy intentado llamar educación de los cuerpos. En este sentido, María V. de Curuchet, al escribir el prólogo afirma que:

Llamar solamente útil a la pequeña obra que vamos a tratar de traducir, sería menoscabar su esencial sutileza; pues este fin de siglo ha llegado a un punto de adelanto moral que impone la urbanidad y el <<savoir vivre>> a todos los actos normales de la vida (...) En casi todos los rangos sociales, se vive hoy, más por el intelecto que de la vida patriarcalmente física de nuestros antepasados. (STAFFE, 1896, p. 5)

Y cabe señalar que esto está en total consonancia con lo que el propio autor sostiene, ya que según él, este <<savoir vivre>>, o incluso “...la urbanidad misma, deben ser realizados por el deseo de agradar. Si se limitase estrictamente a las ceremonias, a las pequeñeces usuales, a las maneras dictadas por la moda, se llegaría solamente a ser triste gente de mundo.” (STAFFE, 1896, p. 14-15)

Habiendo sido publicado entre las dos obras anteriores, en el año 1894, el libro del Dr. Solari es también un manual de higiene escrito con las mismas características, podría decirse con la misma estructura, que todos los otros aquí presentados. *Higiene íntima y salud del hombre y de la mujer* es un texto que parte de una descripción anatómica, en este caso de los órganos que componen el aparato reproductor masculino primero y femenino después. Luego presenta una explicación de su funcionamiento —cuyo sustento conceptual se basa en los conocimientos de la fisiología—, específicamente en lo que refiere a aquello que el autor entiende por higiene íntima, y por último presenta las prescripciones higiénicas correspondientes. Del mismo modo que en los otros manuales de higiene, en éste es posible encontrar numerosas justificaciones del por qué resultaría imperiosa la inclusión de estos

principios, aunque en este caso referida a los “órganos de la generación” (SOLARI, 1894, p. 5). Es así que, por su especificidad relativa a un tema que podría implicar –tanto hoy como a finales del siglo XIX– transitar los límites de lo moralmente aceptado, puede suponer cierto interés. Más allá de ello, será un documento más que permitirá reafirmar algunas cuestiones que intentaré retomar más adelante, relativas, y pretendidamente inherentes, a lo que el autor llama la “bondad” o la “sanidad” de ciertas conductas y usos de los cuerpos:

En todos esos establecimientos se tiene gran cuidado por la limpieza de la cara, de las manos, de los pies, pero todo lo demás queda como indiferente. Un sentimiento de mal entendida vergüenza o de moral demasiado puritana hace retroceder los maestros y los induce a callar cuanto se refiere a la *toilette* íntima del cuerpo. (...) ¿Podría ser buena y sana una educación física que acarree tales inconvenientes? (SOLARI, 1894, p. 5) (Las cursivas corresponden al documento original.)

Finalizando el siglo XIX para esta lista, bajo la autoría de María de Moragués, en 1897, es publicado el libro *El cuerpo humano: Nociones de Fisiología e Higiene*; un texto organizado, una vez más, a partir de los saberes constituidos en torno de tres campos de saberes fundamentales: anatomía, fisiología e higiene

Al analizar, por su parte, *Educación física y Manual de Gimnasia Escolar*, de Alejandro Lamas, podemos encontrar ciertas similitudes, en cuanto a la estructura general del texto, con el manual de Manuel Antonio Carreño. Este libro de Lamas cuenta con un prólogo en el que se exponen los motivos que dan sentido a la publicación de una obra de tales características; una primera parte referida a la *Educación Física*, en donde son introducidos y desarrollados los principales objetivos de esta práctica; una segunda presentada bajo el título *Práctica*, en la cual se describen detallada y sistemáticamente, es decir, siguiendo un ordenamiento racional muy articulado, una serie de ejercicios asociados al cumplimiento de los objetivos propuestos en la primera parte del libro; y por último una parte dedicada a los *Juegos Escolares*, donde se reúnen “aquellos [juegos] que pueden practicarse sin mayor dificultad” (LAMAS, 1903, p. 65) en el contexto escolar.

Si la introducción del anterior *Manual de Urbanidad y buenas maneras...* de Carreño se justificaba por lo oportuno de esta fuente para comprender que la educación de los cuerpos no requiere de una contención institucional, el presente texto contribuirá en el sentido de preguntarnos acerca de ciertas continuidades existentes entre las instancias intra y extra-institucionales. Podríamos decir que aporta para dar cuenta de cierta transversalidad de estos mismos procesos y que permitiría la existencia de puntos de contacto y/o elementos de superposición entre dos manuales orientados a contextos –¿y tal vez sectores?– sociales diferentes, pero que no por ellos dejan de abordar las mismas cuestiones. Tal es el caso de algunos de los objetivos presentados en la primera parte de esta obra, por ejemplo cuando se

afirma que "...lo que ha de procurarse al cultivar las facultades físicas es dotar al niño de vigor, de resistencia al trabajo y a la fatiga y de energía, para luchar contra los elementos nocivos que amenazan constantemente su salud." (LAMAS, 1903, p. 9); o más precisamente los "elementos que sirven de agentes para conseguir este objetivo...", donde vemos una preocupación por "la alimentación, el vestido, la higiene privada, higiene intelectual y el ejercicio." (LAMAS, 1903, p. 10). Alimentación, vestimenta, higiene y ejercicio se hacen presentes una vez más, permitiendo el establecimiento de un diálogo entre ambos textos, habilitando, al mismo tiempo, un contrapunto que hace sospechar solidaridades de uno al otro.

Desde la convicción de que "Crear hábitos de pensar, sentir y obrar; he ahí toda la educación." (LAMAS y LAMAS, 1909, p. 5), el mismo autor del libro anterior, aunque en esta oportunidad en co-autoría con Elvira Lamas, presenta un libro que, si bien se encuentra muy cercano a los demás desde el punto de vista conceptual, tiene algunas particularidades que cabe destacar. En primer lugar es el único de los documentos seleccionados que presenta esta línea tan clara entre moral, higiene y economía doméstica; por otro lado, el prólogo de esta obra da indicios de su difusión ya que en él se indica que la segunda edición del libro se justifica en la importante demanda que la primer edición del mismo había tenido; podríamos suponer así que su aceptación y lectura fue relativamente importante, al menos desde el punto de vista cuantitativo. Y del mismo modo que con otras de las fuentes, es posible encontrar puntos de superposición respecto de otras, que serán retomadas más adelante en este trabajo, en este caso se trata de la referencia a la limpieza y al aseo como necesidades independientes de las condiciones sociales y/o económicas: "En la casa del pobre, el aseo constituye el verdadero lujo. En la casa del rico, el aseo es una necesidad. En la casa del pobre y en la del rico, el aseo y la limpieza son indispensables para la salud." (LAMAS y LAMAS, 1909, p. 65)

Homónimo al ya presentado libro de María de Moragués, *El cuerpo humano: Nociones elementales de Anatomía, Fisiología e Higiene* de Francisco Martínez Vázquez fue publicado en 1912, en la ciudad de Montevideo. Más allá de coincidir en el nombre, ambos trabajos se inscriben dentro de un tipo de estructura que los organiza; en ella, los conocimientos de anatomía, de fisiología y de higiene se superponen, o mejor dicho se articulan entre sí siguiendo una ordenación similar. De este modo, los conocimientos anatómicos de una parte del cuerpo se presentan como la base descriptiva sobre la que se apoya el desarrollo de la explicación fisiológica del funcionamiento de esa misma parte; en función de los anteriores, a continuación se indican los cuidados higiénicos que deberían ser tenidos en cuenta. Una vez más, esta concatenación desde el punto de vista conceptual, podríamos decir, la casi continuidad que conecta este conjunto de saberes, lejos de ser desde un lugar de neutralidad, permite visualizar todo un conjunto de operaciones epistémicas que hacen posible la aprehensión de los cuerpos, y fundamentalmente la intervención sobre ellos.



La limpieza es la primera condición requerida para tener salud. Todo lo que entra al cuerpo –alimentos, bebidas, medicinas– debe salir de él en alguna forma, y por medio de la transpiración o sea *a través de la piel* sale una cantidad que puede estimarse en hombre en un kilogramo o mucho más diariamente. Si estas materias arrojadas, permanecieran en el interior en vez de salir, en pocos días se infectaría nuestro cuerpo y moriríamos irremisiblemente. Luego, lo que el cuerpo arroja por los poros es algo corrompido que no se debe dejar en la piel, a la cual hay que lavar con agua y jabón en abundancia y bastante a menudo. (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 51) (Las cursivas corresponden al documento original.)

Me permito transcribir un fragmento de esa obra, a pesar de que ya fue introducida en este mismo trabajo, para señalar el vínculo que allí se establece entre la falta de higiene y la potencial amenaza de la muerte... o lo que es lo mismo, la relación entre la Higiene -como conjunto de prácticas, pero también como postulados sistematizados- y la vida. En tanto la Higiene se propone a sí misma como una disciplina científica, esta articulación resultará de suma importancia al momento de analizar los modos de educación de los cuerpos.

También en este caso, el diálogo con algunas de las otras fuentes seleccionadas no solo se hace posible, sino que más bien se vuelve evidente. En este caso se presentan las mismas indicaciones que ya fueron introducidas al respecto de la importancia de la higiene para la salud. Sin embargo en este caso podría avanzarse un paso más, ya que este autor sostiene que el no cumplimiento de esas mismas indicaciones “...infectaría nuestro cuerpo y moriríamos irremisiblemente”.

Finalmente, la última de estas publicaciones incorporadas en este trabajo, que coincide con el año final del recorte temporal de la investigación, es el libro *Esbozo de una Higiene integral*, de Mateo Legnani. Probablemente sea muy difícil encontrar un testimonio más explícito al respecto de cuán relacionadas están la anatomía y la fisiología con toda una serie de intervenciones sobre los cuerpos que les son solidarias; o mejor dicho, de cómo el conocimiento fisiológico es ya en sí mismo una intervención sobre los cuerpos, y de cómo esta intervención se realiza atravesada por una dimensión moral, al punto de llegar a afirmar que, en realidad “...amoraes son los que no respetan la fisiología...” (LEGNANI, 1918, p. 15).

Al entender que Higiene y Fisiología se constituyen, como campos de conocimiento e intervención sobre los cuerpos, en un mismo movimiento epistémico, resulta evidente que toda descripción, aún aquella que pretende la mayor neutralidad, es en sí misma valorativa. En tal sentido resulta ilustrativa la afirmación de este mismo autor: “Se cree equivocadamente que lo fisiológico en el que padece hambre, es comer, aunque el alimento sea ajeno, y no se dan cuenta de que fisiológico es soportar el hambre.” (LEGNANI, 1918, p. 22).

Podemos suponer, al menos en términos de hipótesis, que este testimonio hace evidente algo que lo excede, que lo trasciende, y que en esa misma medida puede involucrar no tanto la

opinión de un individuo, sino mucho más la forma de constituirse un campo de conocimientos que tiene al mismo tiempo una traducción a nivel de las formas de intervenir sobre los cuerpos; o mejor... un campo de conocimientos que es en sí mismo un conjunto de intervenciones sobre los cuerpos.

### 1.5.3.- Publicaciones periódicas

Como ya fue mencionado, las fuentes anteriormente presentadas serán analizadas en paralelo con una serie de publicaciones periódicas que circularon durante el período delimitado para esta investigación, particularmente *El Maestro*, *El Magisterio* y *El magisterio uruguayo*. Si bien todas ellas comparten elementos importantes, tales como el marcado carácter moralizador, la relación con el proceso de reforma del sistema educativo, la permeabilidad respecto de cuestiones que trascienden lo estrictamente educativo tales como la disputa entre diversas corrientes ideológicas, o bien la convicción de que a través de la educación se podrían impulsar transformaciones sociales más generales, entre otros; se intentará dar cuenta aquí de ciertas particularidades de cada una de ellas, presentando sus principales características y los elementos más significativos desde la perspectiva que impone el problema de investigación que justifica el presente trabajo.

#### a) *El maestro*

La primera de estas publicaciones es *El Maestro*, un *periódico semanal de instrucción pública y educación* cuyo director fue el Doctor D. Juan Álvarez y Pérez, quien se presenta como *Doctor en Ciencias, Ex-Catedrático del Instituto de San Isidro de Madrid, Catedrático de las clases de Física y Zoología de la Universidad Mayor de la República, Socio corresponsal de varias Academias de Europa, etc.* Esta publicación fue hecha en Montevideo, quincenalmente, y en forma ininterrumpida, a partir del mes de junio de 1875; y los temas abordados en ella la ubican como una fuente de gran importancia, ya que refleja algunas de las tensiones propias de los ámbitos más próximos a la educación, a las instituciones encargadas de su administración, a los enfrentamientos ideológicos que mantenían aquellos hombres y mujeres vinculados de alguna forma a estas actividades. Si bien el período de tiempo que abarca este periódico se extiende hasta mediados de la década de 1880, aquí serán tenidos en cuenta los primeros cuatro años, es decir, desde sus inicios, ya que será necesario tomar en cuenta las manifestaciones con las cuales se presenta esta publicación, hasta el mes de julio de 1878. Ese recorte se justifica por la propia forma de organizar el contenido, y por modificaciones que durante esos primeros años se sucedieron al interior del mismo. Puntualmente, debe ser señalado que en el mes de julio de 1878 se deja de publicar la *Sección Doctrinaria* de *El*

*Maestro*, la cual constituye uno de los principales elementos de análisis en esta investigación, al respecto de esta fuente en particular.

Como un primer elemento, correspondería presentar dos períodos claramente diferenciados en lo que respecta a las características de esta publicación; la primera que va desde sus inicios hasta el mes de agosto de 1877, y la segunda de allí en adelante; puntualmente en esta investigación se incorpora hasta 1878, a partir de lo cual podría entenderse, tendría inicio un tercer período, pero por escapar a los objetivos aquí propuestos esto no será analizado. Ciertamente el hecho que marca esta transformación en la estructura de *El Maestro* es el comienzo de la reforma educativa impulsada, entre otros, por José Pedro Varela, y oficializada a partir del Decreto-ley de Educación popular. A partir del Decreto-ley cambia el tenor de los textos publicados, presentando un carácter mayoritariamente administrativo, y organizativo desde el punto de vista programático, pasando a ser menos importante –al menos desde el punto de vista cuantitativo, en relación al espacio que ocupan– los artículos de opinión, y más orientados hacia todo el país, alineándose completamente con los esfuerzos por la recientemente creada Dirección General de Instrucción Pública por homogeneizar la administración de la educación a nivel nacional. Si bien no cesan de introducirse textos de opinión, el peso de la secciones oficiales, y fundamentalmente su vínculo con la propia Dirección, pasando a ser el “periódico oficial”, es decir, el órgano de difusión y comunicación de la misma<sup>28</sup>. Resulta representativo, en este sentido, considerar el índice que se incluye al comienzo del Tomo VII, que agrupa los números 141 a 169 de *El Maestro*<sup>29</sup>. Asimismo,

---

<sup>28</sup> Al respecto resulta ilustrativa la siguiente afirmación, “El periódico se repartirá por orden de la Dirección General de Instrucción Pública, a las siguientes corporaciones y personas:

A todas las Comisiones Departamentales y Sub-Comisiones de I. Primaria de la República.

A los Inspectores Departamentales.

A todos los maestros directores de las Escuelas públicas en la República.

A todos los diarios y periódicos que se publiquen en el país, solicitando de estos el canje; para destinarlos a la biblioteca de la Dirección General de I. Primaria.” URUGUAY. *El Maestro*. Vol. VI, 1876, p. 71.

<sup>29</sup> Si bien puede parecer excesivo, corresponde transcribir los ítems de dicho índice, ya que dan cuenta de la cantidad de elementos que formaban parte del periódico, y que se dedicaban a cuestiones oficiales de la Dirección General de Instrucción Pública: *Actas de la Dirección General (Sesiones ordinarias y extraordinarias)*, *Actas de la Comisión Departamental de Montevideo*, *Actas de la Comisión Departamental de Canelones*, *Actas de la Comisión Departamental del Salto*, *Actas de la Comisión Departamental de Paysandú*, *Actas de la Comisión Departamental de Soriano*, *Actas de la Comisión Departamental de la Colonia*, *Actas de la Comisión Departamental de San José*, *Actas de la Comisión Departamental de Maldonado*, *Actas de la Comisión Departamental de Tacuarembó*, *Actas de la Comisión Departamental del Durazno*, *Actas de la Comisión Departamental de la Florida*; *Actas de las Sub-Comisiones*; *Sub-Comisiones de Tacuarembó*, *Sub-Comisiones de Minas*, *Sub-Comisiones de la Florida*; *Documentos de la Dirección General-Circulares*; *Circulares de la Inspección Nacional*; *Circulares de la Tesorería Nacional (Secretaría General, Estados de la Tesorería, Informes, Otros documentos)*; *Documentos Departamentales*, *Departamento de Montevideo*, *Departamento de Canelones*, *Departamento de Paysandú*, *Departamento de Soriano*, *Departamento de San José*, *Departamento de Maldonado*, *Departamento de Tacuarembó*, *Departamento del Durazno*; *Documentos Extranjeros*; *Sección Doctrinaria* (La cual se compone de los siguientes artículos: *Breves apuntes para un curso de pedagogía*; *El nuevo presupuesto de Instrucción. Pública*, por D. José P. Varela; *Lo que debe ser un maestro*, por el Dr. Cantero García; *Reglamento General de Escuelas (de la memoria presentada en 1877 por D. José Pedro Varela)*; *Bibliotecas populares*; *Informe que el Sr. D. Juan N. Madero, Presidente de la Sociedad Protectora de la Biblioteca y Museo Popular de San Fernando, presentó a dicha sociedad, en lectura pública, el 3 de Febrero de 1878*; y *Advertencia*) URUGUAY. *El Maestro*. Vol. VII, 1878, p. 1. (Las cursivas y las mayúsculas corresponden al documento original.)

importa señalar la relevancia, al menos desde un punto de vista cuantitativo, de estos artículos, ya que constituyen las dos terceras partes del total de páginas que componen dicho tomo.

Es ese mismo carácter que podríamos llamar oficial, el que hace de *El Maestro* una fuente de gran interés para el análisis de la educación de los cuerpos en el Uruguay durante el período delimitado, ya que en esta fuente se encontrarán presentes algunas de las principales opiniones respecto a la educación en general, a las formas de intervenir sobre los cuerpos, y fundamentalmente se dejarán ver las formas de entender las diferentes concepciones acerca de lo educativo, así como también su importancia en la organización de una sociedad como la uruguaya de fines del siglo XIX.

#### b) *El Magisterio*

La segunda fuente periódica incluida en la presente investigación será *El Magisterio*, una *Revista Pedagógica* que hizo su aparición en noviembre de 1896 en la ciudad de Melo, en el departamento de Cerro Largo, y que tuvo una vida relativamente corta que llegó hasta el mes de enero de 1897. Con una frecuencia semanal, y dirigida por Esteban Viera, esta publicación alcanzó solamente los 6 números.

Si bien en ella no se introducen elementos novedosos desde un punto de vista doctrinario, ni se innova en términos epistemológicos o filosóficos, el análisis de esta fuente permitirá dimensionar el problema delimitado desde la visión de un departamento distinto de Montevideo, lo cual resulta fundamental desde la perspectiva asumida en este trabajo. Considero que es posible identificar ciertos matices respecto de los modos de entender los problemas educativos en general, y los procesos de educación de los cuerpos en particular, que se corresponden con una realidad alejada del espacio urbano montevideano, más próxima a entornos rurales, con características propias que será necesario analizar.

En términos generales, es posible hacer referencia a una cierta reivindicación identitaria, relativa a los medios rurales, lo cual tiene consecuencias directas en la forma de entender cómo habría de organizarse la enseñanza de los contenidos que componían el programa oficial. Cabe destacar que no se propone un rechazo al impulso reformador a nivel educativo, pero sí una especificidad desde un punto de vista “metodológico”, es decir acerca del qué enseñar y el cómo enseñarlo en las escuelas rurales. De allí se derivan afirmaciones del tipo: “La enseñanza de la Zoología, por ejemplo, del modo que está ordenada, es contraproducente y falta de valor real. (...) ¿Cuál es, por Dios, el niño de nuestra campaña que no conoce al dedillo todas estas cosas?” (URUGUAY. EL MAGISTERIO. 1896, p. 9)

#### c) *El magisterio uruguayo*

Del mismo modo que la fuente anterior, este periódico corresponde a un período de tiempo relativamente corto, y su publicación es posterior a la aprobación del Decreto-ley que inaugura la reforma educativa, por lo que se inscribe en un contexto en el que las transformaciones impulsadas por ese movimiento comienzan a consolidarse.

Esta *Revista Pedagógica*, cuyo Director y Redactor fue el Prof. Juan B. Defféminis, abarca los meses entre junio de 1889 y mayo de 1890, y con una frecuencia quincenal alcanza 23 números en total. Editada desde Montevideo, esta fuente se dirige, según podemos leer en su primer número, al Cuerpo docente de todo el país.

Por otra parte, presenta ciertas particularidades que cabe señalar, concretamente es la única de estas publicaciones que comienza a incorporar propagandas de diversos productos y avisos publicitarios, así como también imágenes, lo cual supone toda una innovación tecnológica en la época.

Desde el punto de vista de los contenidos presentes en este periódico, tampoco se distancia de manera significativa del primero de los presentados en este trabajo. Si bien se permite el reclamo sostenido, dirigido a lo que llama el superior gobierno, de mejoras en las condiciones laborales en general, con un énfasis sostenido respecto de las condiciones salariales, no incorpora elementos novedosos si nos detenemos en el análisis a nivel conceptual. Se destacan –y esto es significativo– la presencia de textos escritos por los mismos autores ya presentes desde un comienzo en *El Maestro*, con transcripciones literales de numerosos fragmentos de dicho periódico escritos, entre otros, por Francisco Berra o José Pedro Varela. También se reflejan procesos de transformación social que exceden al ámbito educativo, en particular se destaca la creación del Gremio de magisterio, lo cual se inscribe en los primeros esfuerzos por consolidar un movimiento de sindicalización en el Uruguay, presente en los inicios del siglo XX.

#### **1.5.4.- Fuentes literarias**

La historia es, por esencia, conocimiento a través de documentos. Pero, además, la narración histórica va más allá de todo documento, puesto que ninguno de ellos puede ser el acontecimiento mismo. (VEYNE, 1984)

Como fue mencionado anteriormente, uno de los objetivos de este trabajo se relaciona con la posibilidad de abordar los procesos de educación del cuerpo en el Uruguay entre los años 1875 y 1918, y para ello parto de que es necesario establecer diálogos entre diversos tipos de fuentes. Si bien, al menos en cierta medida, los periódicos y los manuales cumplen con esta condición, ya que unos y otros poseen características que las distinguen, ambos tipos de fuentes comparten una misma forma de registro de la realidad. Entiendo, en tal sentido, que se hace

fundamental la incorporación de fuentes documentales construidas a partir de otras formas de registro y que aporten testimonios de sectores sociales que difícilmente encontramos representados en los discursos más oficiales.

Las fuentes literarias no suponen la única posibilidad de diálogos, sin embargo serán las que integre en esta etapa. Dar continuidad al trabajo de recolección de estos testimonios, así como la incorporación de otros documentos, deberá ser valorada para la continuación de esta investigación<sup>30</sup>. En esta instancia se propone el análisis de dos obras, por un lado la obra de William Hudson, un escritor inglés que tuvo un pasaje por Uruguay a partir del cual escribió, en 1875, un libro en forma de novela titulado *La tierra purpúrea*; y por otro lado, una parte de la obra literaria de José Enrique Rodó, periodista y literato uruguayo, de quien en esta oportunidad analizaré principalmente dos textos: *Ariel*, que fue publicado por primera vez en el año 1900, y *Motivos de Proteo*, texto publicado en el año 1909, aunque también utilizaré fragmentos de otros textos como *Liberalismo y Jacobinismo* de 1906.

*La tierra purpúrea* se nos presenta como el relato de un inglés que llega a Montevideo y que, por diversos motivos, decide realizar un viaje por el interior del país; en ese viaje el narrador describe el escenario cultural del Uruguay, introduciendo gran cantidad de información acerca de cómo se organizaba la vida cotidiana en el territorio uruguayo, tanto en el medio urbano como en el rural, así como también elementos muy interesantes del contexto político del momento y de cómo esos elementos permeaban la dimensión cultural que constituye el principal objeto de esta investigación. El interés por abordar esta fuente radica, por otra parte, en que aporta una perspectiva novedosa que no se visualiza tan claramente en ninguna de las otras fuentes escogidas y que permitirá que sean considerados, por ejemplo, diversos elementos de la vida gauchesca. Y al constatar que estos modos de organización de la vida aún existía en el Uruguay de fines de siglo XIX e inicios del siglo XX, y sabiendo que la misma se regía por parámetros diferentes a los que proponían los sectores dirigentes uruguayos del período, es decir, sabiendo que la propia existencia de esta diversidad estaría contrariando los principios de educación de los cuerpos que se intentaba promover a través de, por ejemplo, la urbanidad y la higiene, la incorporación de este libro contribuye a dimensionar la complejidad y la heterogeneidad que existía a nivel del escenario cultural y social de este territorio de pensamiento que estoy intentando delimitar y transitar, y la dificultad que debieron enfrentar quienes se propusieron modificar los usos y modos de ser de los cuerpos.

---

<sup>30</sup> También en este aspecto lo determinante serían las decisiones que el investigador tomara. Sin embargo, en términos generales, puedo afirmar que para que ese diálogo fuera significativo en el sentido trazado por el problema de investigación, debería buscarse recuperar aquellos discursos que den cuenta del lugar de sectores sociales cuya voz, o en general sus testimonios, resultan difíciles conocer. Edictos policiales, entre otros, constituyen ejemplos de algunas fuentes que podrían contribuir a tal objetivo.

Respecto a las obras de José Enrique Rodó importa señalar que *Ariel* es un texto que se desarrolla como una lección que un maestro imparte a sus estudiantes, más específicamente la última lección de un año lectivo. En el texto, el maestro que “...se despedía de sus jóvenes discípulos, pasado un año de tareas, congregándolos una vez más a su alrededor.” (RODÓ, 1959, p. 162) aprovecha para abordar los más variados temas, y al mismo tiempo nos informa de todo un contexto cultural y social en el cual ese maestro y esos jóvenes se encuentran, podríamos decir, nos introduce en un territorio de pensamiento que les es común, y en el cual esta investigación se propone profundizar. Las posibilidades de transitar ese territorio se amplían al incorporar un segundo texto de José Enrique Rodó, *Motivos de Proteo*, una obra presentada como un conjunto de parábolas de las cuales es posible, en cada caso, extraer una lección de corte ético-moral, y que por ello mismo constituye un testimonio importante de algunas de las valoraciones que atravesaban a aquella sociedad uruguaya de comienzos de siglo XX. Y tal vez el mayor interés que supone el análisis de la obra de este autor lo encontramos al inicio de este segundo texto, donde podemos leer el siguiente epígrafe:

Y nunca Proteo se publicará de otro modo que de éste: es decir, nunca le daré “arquitectura” concreta ni término forzoso: siempre podrá seguir desenvolviéndose, “viviendo”. La índole del libro (si tal puede llamárseles) consiente, en torno de un pensamiento capital, tan vasta ramificación de ideas y motivos, que nada se opone a que haga de él lo que quiero que sea: un libro en perpetuo “devenir”, un libro abierto sobre una perspectiva indefinida. (RODÓ, 1959, p. 265) (Las comillas y las mayúsculas corresponden al documento original.)

La intención, al incorporar este tipo de fuentes, es la de poner en diálogo un registro discursivo en torno al cuerpo y a la organización de la vida en general, estructurado en torno a la pretensión de cierta rigurosidad epistemológica, con otros registros que nos presentan mayor dificultad en su aprehensión, y que son mucho menos sistemático en su estructura. Es decir, la intención es la de articular el conjunto de fuentes antes descripto, reconociendo que estas fuentes buscaron y en ocasiones encontraron un sustento en los conocimientos científicos de que se disponía y que basaron en estos conocimientos su legitimidad al elaborar propuestas dirigidas a la educación de los cuerpos –aunque al mismo tiempo debemos recordar que estuvieron atravesados por toda una dimensión que excedió lo estrictamente epistémico; sobre esto deberé profundizar más adelante–, con otros testimonios que no comparten esa característica, pero que también pueden ser entendidos como relevantes, ya que arrojan información sobre la organización del Uruguay durante los años analizados, así como también respecto a las formas en las que en los cuerpos se desplegaban mecanismos de intervención y de educación, podría decir, de regulación de la vida en términos más generales. Y para dimensionar el tratamiento que pretendo darle a las fuentes, más allá del interés de presentarlas

de manera más o menos detallada, me interesa tomar los aportes del historiador Peter Burke, en particular la idea de que, al igual que los historiadores de la política o la economía,

...los historiadores culturales necesitan practicar la crítica de las fuentes, preguntándose por qué llegó a existir un determinado texto o imagen; si tenía como propósito, por ejemplo, persuadir a los espectadores o a los lectores para que emprendiesen un determinado curso de acción. (BURKE, 2006, p. 36)



## 2.- AL RESPECTO DE LAS URBANIDADES

### 2.0.- Un análisis de los procesos de educación de los cuerpos en el Uruguay a partir del rastreo de la noción *urbanidad* en las fuentes

No existe, pues, urbanidad sin virtud: no hay que esperar el hacernos agradables y granjearnos el ajeno cariño, sin fecundar nuestro corazón con las dulces inspiraciones que nos vienen del Cielo... (CARREÑO, 1892) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

Quizás convenga retomar la pregunta inicial y volver sobre el mismo problema que da sentido a este trabajo, quizás de esa forma sea posible dimensionar la propia noción de urbanidad, y de ese modo rastrear los trazos en las fuentes que arrojen luz sobre el espacio que estoy intentando delinear, ¿qué es un cuerpo educado?, o más específicamente en este momento, ¿cómo la urbanidad contribuyó a construir cuerpos educados?, ¿cuáles fueron los cuerpos sobre los que la urbanidad se inscribió para el caso del Uruguay entre 1875 y 1918?, ¿al interior de qué espacio de pensamiento deberíamos comprender el concepto de urbanidad, y sobre todo, en relación a qué otros conceptos sería esto posible?... quizás a partir de allí resulte posible sumergirnos en las fuentes y transitarlas.

Como primer elemento convendría señalar la imposibilidad de entender a la urbanidad por fuera de una red de significaciones que le asignan un lugar determinado en este territorio que estamos recorriendo. En esa red encontramos otros conceptos que serán determinantes de las características que la urbanidad tendrá en este trabajo. Las propias fuentes dan cuenta de la imposibilidad de entenderla de manera independiente, por ejemplo, de la virtud, de la moral, o de la higiene.

De este modo, por urbanización no se deberá entender solamente el crecimiento de las ciudades desde el punto de vista arquitectónico, es decir lo que podríamos identificar como la transformación material de un espacio rural en un espacio urbano. Si bien este proceso fue fundamental, la urbanidad a la cual se está haciendo referencia supone todo un conjunto de prácticas directamente vinculadas a, y derivadas de, este crecimiento urbano, y a la forma de organizarse la vida en las ciudades, que al tiempo que suponen la existencia de este espacio urbano, tienden a su organización, y de este modo contribuyen a asegurar su continuidad. Estas prácticas abarcan tanto prescripciones morales, como principios de comportamiento en sociedad, entre otros.

Si tomamos por caso los ya mencionados programas escolares uruguayos, vigentes a partir del año 1897 tanto para las escuelas urbanas como para las escuelas rurales, encontramos que éstos presentan tres contenidos fundamentales, tanto para el problema de investigación que

este trabajo busca poner en cuestión, como para la propia organización de la enseñanza por parte de los maestros que lo utilizaban, ya que, como en el propio programa se indicaba, estos contenidos determinaban "...la latitud que durante el año ha[bría] de darse a esta enseñanza." (URUGUAY. PROGRAMAS ESCOLARES APROBADOS POR RESOLUCIÓN GUBERNATIVA DE FECHA 1° DE FEBRERO DE 1897. 1907, p.10); ellos son: *Moral*, *Hábitos* y *Urbanidad*. Por lo que podríamos suponer que, al menos en esta fuente, entendida como objeto de enseñanza la urbanidad no será algo independiente de la moral y de los hábitos. Lo cual resulta por demás significativo si lo ponemos en diálogo con otra de las fuentes analizadas, en la que se afirma que "...la misión del maestro no es solo instruir sino, y muy sobre todo, educar moralmente." (URUGUAY. EL MAGISTERIO URUGUAYO. 1899, n° 5, p. 2).

Cabe preguntarse acerca de la presencia, en otras fuentes, de esta misma relación entre urbanidad y moral, o mejor dicho entre urbanidad, moral y hábitos. Y al hacerlo no tardaremos en encontrar nuevas superposiciones entre ellas. De tal modo que según el *Manual de buenas maneras...* de Manuel Antonio Carreño podría señalarse la "íntima relación que existe entre las reglas y prácticas de la urbanidad, y los deberes que la religión y la moral nos imponen..." (CARREÑO, 1892, p. 7).

Por otra parte, al mirar la revista especializada *El Maestro*, encontramos que de una manera muy similar, al hablar de los "Preceptos de urbanidad", se indica que

Los deberes de civilidad no son un simple convenio ni una etiqueta inútil, sino una ley nacida de la necesidad (...) Las leyes o reglas que rigen en esta materia, son las que conforme a la razón y a la buena moral han establecido en los países cultos los hombres doctos y bien educados... (URUGUAY. EL MAESTRO. Vol. VII, 1878, p. 47).

Por lo que ahora sí podríamos aventurar, al menos en términos de hipótesis de trabajo, que la urbanidad deberá ser entendida siempre en su relación directa con una dimensión moral que le fue constitutiva. De tal forma que moral, hábitos y urbanidad, analizados en relación al problema de esta investigación, no constituirán únicamente uno de los contenidos de los programas escolares que conforma el corpus de fuentes seleccionado; esa misma continuidad que los ubica como objeto de enseñanza privilegiado, como "latitud en la enseñanza", será la que hará imposible distinguir la urbanidad de preocupaciones morales que comenzaron a ser dominantes, de comportamientos y actitudes que tendieron a instalarse, y en torno a los cuales fue posible llevar adelante la pretensión de homogeneización de la sociedad en términos de una sensibilidad que ciertos sectores sociales buscaron legitimar.

Probablemente uno de los ejemplos más significativos al respecto de los diversos lazos conceptuales de los que la noción de urbanidad formó parte, al menos para el caso uruguayo

durante el período analizado, podemos encontrarlo en el hecho de que el programa escolar vigente entre 1897 y 1917 tenía un apartado Religión como uno de sus contenidos, que para las escuelas urbanas y a partir del 5° año, pasaba a conformar un contenido más amplio denominado Religión, Moral y Urbanidad. Y de ese modo, a la ya enunciada relación entre Urbanidad y Moral, deberíamos incorporarle también –aunque deberá ser objeto de análisis qué tan unidas están estas dos nociones– una relación entre Urbanidad y Religión.

Les manuels d'hygiène et de morale son bien les analogons, dans le monde profane, des bréviaires dans le monde religieux. Ils cherchent, tout autant, à définir et organiser les horaires, actions et comportements d'un citoyen de la République et, en première lieu d'un élève. (GLEYSE, 2010, p. 15)

Lejos de llamar la atención, esta presencia viene a confirmar la relación entre moral religiosa y moral laica, ya tantas veces analizada; viene a introducir, pertinente sería decirlo, a la Urbanidad en el medio de esta relación entre Religión y Moral, haciendo sospechar más continuidades que rupturas, tanto entre ellas, como en las formas de concebir el trabajo sobre los cuerpos.

De esta idea del cuerpo y la salud derivó, como observaremos, una moral, normas de conducta que se parecen, sospechosamente, a las que predicaba la ética cristiana tradicional corregida por el ascetismo burgués, más prudente y equilibrado, un verdadero justo medio entre la satisfacción y la negación del deseo. Moralistas y pedagogos dedujeron principios de la 'economía' del cuerpo. (BARRÁN, 1995, p. 27) (Las comillas corresponden al texto original.)

A partir de allí, toda una serie de indicaciones que abarcaron dimensiones aparentemente tan distantes como la vestimenta, la alimentación, los cuidados asociados con la higiene corporal, la práctica de ejercicios físicos, las prácticas sexuales, los usos del tiempo libre, entre otros, y que se orientaron a enseñar a

...presentarnos de una manera decente en todo tiempo y lugar, y a portarnos decorosamente con nuestros semejantes en las visitas, en las conversaciones, en la mesa, en el juego y en todas las demás ocasiones que ofrece el trato humano y social... (URUGUAY. EL MAESTRO. Vol. VII, 1878, p. 47)

Si nos detenemos un momento en el ya mencionado *Manual de Urbanidad y buenas maneras*... escrito por Manuel Antonio Carreño podremos ver en la propia estructura del libro esta articulación entre moral y urbanidad, así como también su traducción más cotidiana en una serie de prescripciones y hábitos, cuyo primer espacio de inscripción serán los cuerpos a los cuales están orientados. El manual tiene dos partes principales: la primera de ellas se titula *Deberes morales del hombre*, compuesta de tres capítulos, *Capítulo I; de los deberes para con Dios. Capítulo II; de los deberes para con la sociedad. Capítulo III; De los deberes para con nosotros mismos*, y en la que, como ya podemos sospechar por el propio título, la relación de

la urbanidad con la moral ocupa un lugar fundamental. Por su parte, la segunda parte está compuesta por seis capítulos, que conforman el manual propiamente dicho, *Capítulo I: Principios generales; Capítulo II: Del aseo; Capítulo III: Del modo de conducirnos dentro de la casa; Capítulo IV: Del modo de conducirnos en diferentes lugares fuera de nuestra casa; Capítulo V: Del modo de conducirnos en sociedad; Capítulo VI: Diferentes aplicaciones de la urbanidad*. (CARREÑO, 1892, p. 385-388), en la que lo que vemos configurarse es, una vez más, una relación directa entre la urbanidad y ciertos hábitos y/o prácticas y usos —que desde la perspectiva asumida son, siempre, usos del cuerpo—, la cual entiendo que necesariamente está atravesada por la misma dimensión moral que le da sentido a la primera parte del libro.

La urbanidad podría ser entendida entonces, intentaré sostener esta idea, como uno de los campos de educación de los cuerpos, que articulan al menos dos elementos: por un lado ciertos conocimientos sobre el cuerpo, y por el otro una dimensión más asociada a la regulación de los cuerpos; podría decirse, la urbanidad será una de las instancias privilegiadas de educación de los cuerpos debido a la relación que puede establecer entre una dimensión epistémica, en la que se producen y acumulan conocimientos sobre el cuerpo, y un nivel en el que estos saberes se traducen en intervenciones concretas y cotidianas sobre ellos.

De ser posible sostener esta hipótesis, es decir, si efectivamente la urbanidad puede ser pensada como una instancia de educación de los cuerpos en la misma medida en que consigue articular un plano epistémico con un nivel en el que se configuran y definen intervenciones sobre los cuerpos, entonces todo un conjunto de instancias deberían ser consideradas en conjunto: urbanidad, educación física, higiene, entre otros. Pero a su vez, de ser posible corroborar esta hipótesis, será necesario considerar la función disyuntiva que esa misma articulación epistémico-regulatoria opera; es decir, deberá analizarse el establecimiento de cierta relación, y el carácter distributivo que esta operación posee dentro del mismo territorio epistémico en el que esos conocimientos son producidos.

Y si partimos de la consideración de que, como afirma Mary Douglas en su libro *Pureza e perigo*, es claro que “...somos capaces de nos confrontarmos com anomalias. Quando algo é firmemente classificado como anômalo, o esboço do conjunto no qual ele não é considerado como membro se torna claro.” (DOUGLAS, 2010, p. 53), lo que pasa a ser determinante es que la urbanidad, la educación física en general y la gimnasia en particular, la higiene, así como otras instancias privilegiadas de educación de los cuerpos, se constituyen como tales en la medida en que logran estabilizar cierta articulación entre un plano de conocimientos sobre el cuerpo y un conjunto de intervenciones que operan esa misma educación. Al mismo tiempo intento sostener que esta constitución tiene como efecto una distribución, al interior de ese mismo territorio epistémico, de los cuerpos sobre los que intervienen. Disyunción que

permitiría identificar conjuntos –y anomalías, claro está– más o menos estabilizados, y que está atravesada, al menos así lo indican las fuentes, por una dimensión moral que la estructura.

Deberes de los niños: A los niños que se les hace dar lecciones en la casa, se los tendrá siempre bien vestidos para recibir a su profesor. Sería grosería dejarlos comparecer a su presencia con los cabellos despeinados y las ropas sucias o descuidadas, (ropas que, sea dicho entre paréntesis, no deben llevarse en circunstancia alguna). (...) Los niños acompañarán a su profesor, que es su *superior*, por la edad y por el saber.

Deberes de los profesores: El profesor está obligado por su parte a presentarse vestido convenientemente: el traje manchado, ropa descuidada, la barba larga, haría malísima impresión en el alumno. Hablará a éste con benevolencia, pero con un tono en el que se sienta autoridad. (STAFFE, 1893, p. 22-28) (Las cursivas y el texto entre paréntesis corresponden al documento original.)

No solo vemos configurarse una clasificación que permite decir quiénes son superiores y quiénes inferiores, también se indican comportamientos, vestimentas y modos de relacionamiento entre ellos; e incluso me interesa destacar un último elemento fundamental, desde esta perspectiva que busca problematizar los modos de educación de los cuerpos, indica elementos al respecto de aquellas cosas que constituirían una grosería, así como otros que permitirían identificar qué representa lo conveniente y lo cuidado (y evidentemente, como venía sosteniendo anteriormente, lo que desde esa misma perspectiva no sería considerado conveniente o lo que representaría un no cuidado) respecto a esos modos de vestirse.

Pero sigamos introduciéndonos en las fuentes, para dejar que sean ellas las que informen al respecto de lo que estoy intentando decir... volvamos a las fuentes, e intentemos comprender en torno a qué nociones son construidas, cómo definen formas de trabajo sobre el cuerpo, cuáles son los objetivos que se persiguen; en definitiva, volvamos a ellas, procurando encontrar el suelo epistémico a partir del cual son construidas, y el espacio de pensamiento en el cual ocupan un lugar específico.

## **2.1.- La urbanidad se hace cuerpo a partir de la reconfiguración en las relaciones cuerpo-espacio**

Si es cierto que la propia noción de urbanidad puede adquirir una configuración particular que hace posible su conceptualización y la construcción de una serie de prácticas y usos del cuerpo a partir de allí, y si al mismo tiempo define un conjunto de relaciones con otras nociones centrales –tal el caso ya mencionado de Moral y Religión– que tendieron simultáneamente a consolidar y legitimar una forma de organización social y cultural particular, entonces será necesario introducirnos en el nivel espacial que a partir del análisis de la urbanidad podemos dimensionar. Es decir, por un lado abordar el análisis de las formas en que una sociedad comenzó a organizarse y a definir mecanismos de educación de los cuerpos a

partir de una configuración particular de las relaciones cuerpos-espacios, pero también continuar avanzando en la delimitación de un espacio epistémico dentro del cual la propia noción de Urbanidad adquiere su sentido más cabal, y a partir del cual sería posible comprender esas mismas relaciones.

No es el objetivo de esta investigación enumerar las profundas transformaciones derivadas de la discontinuidad epistémica que tiene como una de sus consecuencias el origen del hombre moderno, sin embargo un elemento debe ser señalado: si es posible referir a procesos de modernización –aunque también podría decir que si es posible referir a procesos generales de transformación de la sensibilidad y de la mentalidad de una sociedad, intentando quitarle la pretendida linealidad a la que la noción de modernidad muchas veces ha estado asociada–, es importante vincular estos procesos a las modificaciones de las formas de entender la relación de los hombres y mujeres con el espacio. Más aun, es solo a partir de la posibilidad de objetivación de esta misma noción “hombre” que tal relación asume la dimensión que aun hoy conocemos; solo a partir del momento en que resulta posible entender la vida humana más allá del espacio que la rodea es que podemos hablar de una relación, ya que es a partir de allí que ambos términos se hacen independientes el uno del otro, y a partir de entonces uno y otro se convocan y se imponen mutuamente sus límites. No se trata de afirmar que la vida humana transcurría, antes de este desplazamiento epistémico, de forma independiente del entorno geográfico; muy por el contrario, es la propia posibilidad de entender lo humano sin la necesidad de tomar como referencia ese entorno la que supone una novedad significativa, ya que es a partir de entonces que el hombre puede volver a su entorno, a cualquier entorno, eso ya no será relevante, y establecer ciertas relaciones con él.

De lo que se trata es de poder responder historiográficamente un conjunto de preguntas al respecto de cómo se delinearon procesos de educación de los cuerpos en el Uruguay, y de cómo estos procesos estuvieron relacionados con la noción de urbanidad. De lo que se trata, en definitiva, es de avanzar en la comprensión y en el análisis de estos procesos a partir de los modos en que la sociedad uruguaya del período resolvió lo que desde la perspectiva de hoy podríamos entender como tensiones y/o contradicciones. La relación de los cuerpos con los espacios será significativa en este sentido; y si incorporamos algunos de los aportes del historiador Peter Burke, esto puede adquirir especial interés para el trabajo de la presente investigación, especialmente cuando afirma que

La referencia a los espacios del hogar es digna de mención. Puede parecer algo paradójica la inclusión del espacio dentro de la <<cultura material>>, pero los historiadores culturales, al igual que los historiadores de la arquitectura y los geógrafos históricos antes que ellos, están llegando a leer entre líneas el <<texto>> de una ciudad o de una casa. (BURKE, 2006, p. 92)

¿De qué manera se construyeron los principales mecanismos de intervención sobre los cuerpos?, pero inmediatamente debemos preguntarnos: ¿de qué modo se buscó poner en funcionamiento estos mecanismos en un Uruguay que en algunos puntos se encontraba en una situación muy distinta a la que se pretendía por parte de los sectores sociales que buscaron impulsar esas mismas intervenciones?, o dicho de otra forma, ¿cómo se buscó educar al cuerpo en un escenario signado por la tensión que suponía intentar administrar de manera centralizada un espacio (o una serie de espacios) heterogéneo, tanto en términos de pensamiento como en la propia materialidad en la que esos espacios se configuraron? Analicemos por un momento el siguiente pasaje de la novela *La tierra purpúrea*, en la que el autor describe una casa de un entorno rural del Uruguay a fines del siglo XIX:

Para entonces habíamos llegado a la casa. En un tiempo la misma había tenido una galería, desaparecida hacía mucho tiempo, dejando las paredes, las puertas y las ventanas expuestas al sol y la lluvia. El liquen cubría las paredes de piedra y en las grietas y en las tejas del techo habían crecido pastos y malezas; pero esa vegetación había muerto con los calores del verano y ahora estaba agotada y amarillenta. La mujer me introdujo en una habitación espaciosa, tan escasamente iluminada por la luz que llegaba por la puerta baja y una estrecha ventana, que parecía completamente a oscuras cuando se venía de la brillante luz exterior. Me quedé inmóvil unos instantes, tratando de acostumbrar los ojos a la oscuridad... (HUDSON, 1968, p. 96)

Numerosos elementos se nos presentan de interés para el análisis propuesto; me limito a señalar que la descripción del espacio doméstico da cuenta de una naturaleza omnipresente, tanto en materialidad de las "...paredes, las puertas y las ventanas expuestas al sol y la lluvia...", como en la inmaterial falta de medios de iluminación, o en la reproducción al interior de la casa de la amplitud del espacio rural exterior.

Pero avancemos lentamente... Para lo cual propongo retomar una vez más el discurso ofrecido por el presidente de la Comisión Nacional de Educación Física, Juan A. Smith, en 1911, con motivo de la realización de la ya mencionada carrera de ciclismo desde la ciudad de Montevideo a la ciudad de Maldonado. Allí se visualiza que entre la educación de los cuerpos y la configuración del espacio es posible establecer una relación que desde la perspectiva del problema de investigación resulta significativa.

La circulación por toda la República, esa otra faz de la utilidad del ciclismo, tal vez la más simpática de las que constituyen este 'sport', que ha dado origen a la creación del prestigioso 'Touring Club', es un estudio vivo y práctica de la geografía viva, política y administrativa del Uruguay, estudio que le da de ella, por doquiera pase con su máquina, una noción clara e inolvidable del suelo de nuestra tierra... (URUGUAY. COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA, 1911 – 1914, p. 25) (Las comillas y las mayúsculas corresponden al documento original.)

Prácticas deportivas en particular, regulaciones y educación del cuerpo en general, se constituyen como elementos significativos para analizar y entender los procesos de configuración de este complejo escenario cultural que estoy transitando. En este sentido, la urbanidad deberá ser remitida, a su vez, a dicho espacio de pensamiento, ya que fue allí donde adquirió algunas de las características que permitieron delimitar el problema de investigación que aquí me propongo abordar.

Me interesa partir de algunas preguntas para orientar este tránsito, entre ellas, propongo las siguientes: ¿es posible asociar a esa misma noción de urbanidad, modos de intervención sobre los cuerpos en términos educativos?, lo que dicho de otra forma podría proponerse también como ¿la urbanidad devino una forma de legitimación de prácticas de educación de los cuerpos? Por otro lado, ¿de qué forma se establecieron las relaciones cuerpo-espacio en el Uruguay, de modo que la urbanidad pasó a ocupar un lugar de relevancia en los procesos de educación de los cuerpos?, ¿en relación a qué otros conceptos debemos analizar la noción de urbanidad que nos muestran las fuentes seleccionadas?

Comencemos, entonces, con la transcripción de un fragmento del *Manual de urbanidad y buenas maneras...*, más específicamente dos de los *Principios generales*, que podemos suponer son estructurantes del conjunto de la obra:

- 1.-Llámase *urbanidad* el conjunto de reglas que tenemos que observar para comunicar dignidad, decoro y elegancia a nuestras acciones y palabras, y para manifestar a los demás la benevolencia, atención y respeto que les son debidos.
- 2.-La urbanidad es una emanación de los deberes morales, y como tal, sus prescripciones tienden todas a la conservación del orden y de la buena armonía que deben reinar entre los hombres, y a estrechar los lazos que los unen, por medio de impresiones agradables que produzcan los unos sobre los otros. (CARREÑO, 1892, p. 39) (Las cursivas corresponden al documento original.)

Y en esta construcción, la consolidación de una nueva articulación que hasta el momento no ha sido señalada: también una dimensión directamente relacionada con la configuración de una determinada sensibilidad, una dimensión que podríamos llamar estética atravesará las formas en que los cuerpos son educados. Nociones de “bello”, “agradable”, “atractivos” –y evidentemente sus opuestos feo, desagradable, repulsivo–, entre otros, contribuyeron a configurar con pretensión de rigurosidad aquello que los cuerpos podían –y debían– ser y sentir, y los modos en que podían –y, una vez más, debían– comportarse. Tomemos, en este sentido, el siguiente fragmento de la obra literaria Ariel, de José Enrique Rodó: “La idea de un superior acuerdo entre el buen gusto y el sentido moral es, pues, exacta, lo mismo en el espíritu de los individuos que en el espíritu de las sociedades.” (RODÓ, 1959, p. 178).



Ciertamente, al investigar cómo se construye la noción de urbanidad, y al intentar entender qué lugar ocupó en el escenario analizado y los lazos conceptuales que se tejieron en torno suyo, esta relación buen gusto-sentido moral resulta significativa (para evitar confusiones aclaro, una vez más... esta superposición entre una esfera moral y ciertos criterios estéticos, o lo que podríamos llamar una moralización de los criterios estéticos al punto que se haya llegado a entender a un cierto gusto como bueno y a otros como malos). Si bien no sorprende, y no supone una novedad, sí confirma una vez más algo que he intentado sostener durante todo el trabajo: los mecanismos de educación de los cuerpos están dirigidos, de manera simultánea, a operar en diferentes registros y sus efectos exceden una dimensión estrictamente orgánica –por cierto también importante de considerar–.

De manera que la forma de construir, en general, una determinada sensibilidad, o más específicamente una idea de belleza que define un determinado grupo social, nunca será más que el resultado de una serie de interacciones entre valoraciones más o menos contradictorias. Y tanto esas nociones como todo el conjunto de prácticas que se construyen a partir de esas ellas no pueden ser entendidas como elementos que se encuentran en algún lugar por fuera de las sociedades, permaneciendo inalterables, que trascienden las disputas inherentes a toda forma de organización de lo humano<sup>31</sup>, es decir, ellas mismas se construyen atravesadas por las relaciones culturales que entre distintos grupos de una misma sociedad se establecen; en este sentido es que María del Pilar Sinués, autora de la obra *La mujer en nuestros días. Obra destinada a las madres y a las hijas de familia*, al dirigirse a una joven que estaba siendo objeto de sus consejos, afirma que es difícil imaginar “...hasta que lo veas, la influencia que lo bueno y lo bello tiene en las pobres gentes del pueblo: la sola vista de tu belleza delicada, de tus maneras distinguidas, elevarán [su] alma...” (SINUES, 1878, p. 114).

Asumiendo el postulado de que a este nivel existe un elemento de interés para esta investigación, es posible afirmar que la educación de los cuerpos posee, por eso mismo, una dimensión que podríamos denominar estética, y en esa misma medida (re)produce aquellos mecanismos y prácticas que tienden a la construcción –a la educación– de toda una forma de percibir el entorno y las relaciones que establece... o mejor dicho, varias formas de hacerlo. Incluso podríamos decir que una parte de las tensiones que atraviesan nuestras sociedades modernas se define en una dimensión estética, y que algunas de las disputas se dirimen a partir de la posibilidad de distribuir en torno a un criterio de belleza que se entienda como legítimo

---

<sup>31</sup> En este sentido general, hago acuerdo con lo que afirma Umberto Eco en su libro *Historia de la belleza*., puntualmente cuando propone que debemos “...hacer un esfuerzo y ver cómo distintos modelos de belleza coexisten en una misma época y cómo otros se remiten unos a otros a través de épocas distintas.” (ECO, 2004, p. 14). Ver también, una vez más, lo producido por George Vigarello, en esta oportunidad especialmente su libro *Historia de la belleza: El cuerpo y el arte de embellecer desde el Renacimiento hasta nuestros días*. En Brasil, ver también SANT’ANNA, Denise. *História da Beleza*., São Paulo: Ed. Contexto, 2014.

qué y quién, se acerca más o se encuentra más alejado de esa misma referencia. Tal vez por eso mismo, la misma autora del manual anteriormente citado, a pesar de iniciar su libro proponiendo la idea de que “...la belleza física por sí sola no da la felicidad...” (SINUES, 1878, p. 11), no deja de señalarle a su aprendiz la importancias –podríamos decir la “necesidad”– de atender esta dimensión estética del cuerpo, en los modos de conducirse: “...preséntate siempre a sus ojos, no sólo amable y dulce, sino elegante; pues porque el alma sea buena, no se ha de dejar afeár el cuerpo...” (SINUES, 1878, p. 87).

Pero digámoslo una vez más: lo que es elegante, bello, discreto, etc., no lo será en sí mismo, independiente de las condiciones en las cuales esas nociones se producen. Por el contrario, sólo lo serán a partir de las relaciones sociales y culturales en las que lo elegante, lo bello y lo discreto se inscriben; y no lo olvidemos, en esa medida contribuyen a consolidar y darle continuidad a esas relaciones... Pensemos sino en la idea anteriormente introducida de que lo bello y lo bueno tiene, según María del Pilar Sinués, una influencia importante en las “pobres gentes de pueblo”. Y no podríamos comprender cabalmente este proceso si no eliminamos todo resabio de ingenuidad al analizarlo, es decir, si no asumimos que es en este nivel que se confirman legitimidades, que se vuelven a establecer relaciones culturales y sociales –de poder– ya existentes. Y, en esa medida, son permanentemente restablecidas y reinventadas.

Vemos configurarse así un campo de acción, que es siempre tan material como simbólico, cultural y social tanto como económico y político..., y en el que se construyen cuerpos que serán, y no podrán no ser, más o menos bellos, que se moverán de maneras más o menos elegantes. O lo que es lo mismo, cuerpos que inevitablemente quedarán prendidos del conjunto de valoraciones estéticas que elabora la cultura en la que se constituyen. Probablemente por ello mismo debemos preocuparnos por “...la educación *estética* al mismo tiempo que de la educación *intelectual*.” (URUGUAY. EL MAESTRO. Vol. V, 1876, p. 111).

Al mismo tiempo, toda una constelación de gestualidades, que se definen a partir de esas mismas nociones, una enorme cantidad de códigos sociales que tienden a darles continuidad, a hacerlas parecer naturales, es decir, que contribuyen a naturalizarlas. Y que a partir de esa naturalización, participan de los procesos de reproducción de las mismas condiciones sociales y culturales, de las mismas relaciones políticas y económicas, dentro de las cuales cobra sentido su origen. Valga recordar que

Os corpos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento. Uma educação que se mostra como face polissêmica e se processa de um modo singular: dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo lugar onde vivem. (SOARES, 2001, p. 110)

Independientemente de la voluntad de cada sujeto de ser parte de esta distribución simbólica en relación a ciertos criterios de belleza de los cuerpos, de la intensión de aprender los parámetros gestuales en particular y corporales en general que tienden a consolidarse como bellos, elegantes, correctos, etc. –y al mismo tiempo ser aprehendido por esos mismos parámetros–; lo que importa poner de manifiesto es la imposibilidad de mantenerse ajeno a las construcciones que a partir de ellas se realizan en una sociedad particular y en un período histórico específico. Y ya fuera por ejecutar esos mismos gestos, por la resistencia expresa a amoldarse a ellos, o simplemente por el desconocimiento de su existencia, la propia sistematización de dichos parámetros comienza a delinear sensibilidades, a consolidar valoraciones acerca de cómo vincularse corporalmente, y por eso mismo a configurar distribuciones que permitieron identificar cuándo un gesto, un movimiento, una actitud –y ciertamente, cuándo un cuerpo– era elegante, bello, o todo lo contrario...

Hay, aparte de los deberes que la religión, la familia y la sociedad imponen, deberes morales hacia nosotros mismos, de los que no podemos ni debemos prescindir, y estos deberes mandan que cuidemos de engalanar, no sólo el alma, sino el cuerpo también, en una proporción moderada de nuestros haberes, fortuna y obligaciones. (...) Unir estos dos extremos es la base segura de la felicidad de la mujer. (SINUÉS, 1887, p. 87)

Podríamos decir, de una forma similar a como nuestra sociedad uruguaya continúa haciendo a inicios del siglo XXI, se sistematizaron valoraciones que llegaron a independizarse de los propios gestos y movimientos concretos, técnicas corporales que lograron trascender la materialidad orgánica de los cuerpos; pero que una vez alcanzada esa abstracción, volvieron a proyectarse –así como hoy en día continúan proyectándose– sobre lo que cada cuerpo hacía –y hace–, para poder saber, a partir de allí y de modo más o menos homogéneo y con cierto grado de estabilidad, cómo calificarlos en relación a tales parámetros. Es en este sentido que se afirmaba, en el libro *De la necesidad y los medios de agradar*, más específicamente en el capítulo *Del exterior gracioso*.

La gracia exterior en la persona que habla depende de cierto acuerdo entre lo que dice y el gesto que lo acompaña: es necesario que el uno y el otro no resulten en el espíritu del que escucha, sino bajo la misma idea. (...) Debemos observar aun, que esas mismas acciones varían de un modo sensible en las personas de diferentes condiciones. Las expresiones del rostro, el gesto, de la voz, forman un segundo lenguaje que tiene su estilo y marca tanto como la elección de las palabras y la manera de pronunciarlas, la esencia más o menos sutil, o por lo menos la buena o mala educación. Es, sin duda alguna, una gran ventaja la de un exterior que nos anuncia favorablemente; acredita de antemano las otras cualidades que podemos poseer. (STAFFE, 1896, p. 68-69)

De ese modo, para los hombres y mujeres, tanto como para los niños, jóvenes, ancianos, etc., uruguayos de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, así como para todos aquellos que formamos parte de una determinada organización social y cultural, resulta imposible posicionarse absolutamente por fuera de las disputas, absolutamente materiales, en torno a una dimensión estética de los cuerpos. Y tal vez por eso mismo asumimos –quiero decir, incluso hoy, en nuestra contemporaneidad–, de manera más o menos aproblemática, que

Uno de los objetos á que debemos consagrar mayor suma de atención y estudio es el hacer agradable nuestra persona, no ya por el conocimiento y la práctica de los usos y estilos de la buena sociedad, ni por la elevación y cultura de nuestro espíritu, ni por la dulzura de nuestro trato, sino por una noble y elegante exterioridad, por la delicadeza de nuestros movimientos, por la naturalidad y el modesto despejo que aparezcan siempre en nuestro cuerpo, sea cual fuera la actitud en que nos encontremos. (CARREÑO, 1892, p. 342-343)

Lejos de ser una exigencia exclusivamente dirigida a algunos sectores sociales, en este aspecto también puede afirmarse la existencia de consensos entre las fuentes consultadas. Ciertamente con matices de una a otra, y con particularidades que estarían dando cuenta de especificidades, pero fundamentalmente con un nivel importante de cercanías conceptuales que se traducen en diferentes prácticas de educación de los cuerpos que dialogan entre sí. No intento afirmar que todas las indicaciones orientaban a que los mismos gestos fueran realizados, que todos los cuerpos se movieran de las mismas formas; al menos no en todos los casos. Pero en la diversidad que caracterizó las formas de construir gestualidades, es posible encontrar numerosos puntos de encuentro, superposiciones y solidaridades.

Y tan altas fueron las aspiraciones que se tuvieron, que no era una educación del cuerpo orientada a operar solamente a nivel de lo que debía hacerse, aunque evidentemente ello fuera una preocupación: “Es preciso acostumbrarnos desde niños al aseo y a la limpieza...” (LAMAS y LAMAS, 1909, p. 71), sino que era también, y tan importante como ello, una educación respecto de lo que debía sentirse: “...es necesario sentir vergüenza por la suciedad y respeto y satisfacción por el aseo.” (LAMAS y LAMAS, 1909, p. 72).

Para impulsar esa transformación en las maneras de actuar y de sentir, podemos destacar al menos dos elementos centrales: por un lado una perspectiva urbana desde la cual se buscó intervenir, y por otro una forma de establecer relaciones entre lo urbano y lo rural que se derivaron de esa perspectiva, o en términos más generales entre lo urbano y todo aquello que se alejaba de lo que quedaba incluido dentro de esa noción. Dicho de otro modo, por un lado una forma de entender cómo debía organizarse la sociedad, que respondía a parámetros urbanos y que encontraba en las ciudades –valga decir, en algunas ciudades de una región relativamente limitada de Europa, con París en un lugar destacado– su principal punto de referencia, y al

mismo tiempo una serie de relaciones que a partir de allí se establecían con toda aquella alteridad, con cualquier otra forma de organización y regulación, ya fuera de la vida en general, o de los cuerpos en particular.

E incluso más; importa señalar cierto reconocimiento –al menos relativo– que existió de la artificialidad que caracteriza a estos procesos

La gracia del andar y del gesto, que no consisten sino en la regularidad de los movimientos, son puramente arbitrarios, pues lo que en París se tiene por una gracia, puede en Madrid o en Londres parecer singular. Sin embargo esa atención, ese apresuramiento, esa satisfacción al vernos que da el deseo de agradar, tiene éxito siempre y en todas partes. Se distingue hasta en los hombres cuyo lenguaje no comprendemos; marca una voluntad, de acercarnos a ellos que elogiamos y que nos induce a tratarlos. (STAFFE, 1896, p. 71)

Incluso a partir del reconocimiento de esta arbitrariedad, se construyó y consolidó la noción de urbanidad en particular, así como también otros mecanismos de educación de los cuerpos en general. Detenerme en este punto no pretende restarle importancia, sino todo lo contrario; reconocer su arbitrariedad, es decir, partir de su no naturalidad, permite dimensionarlo como un elemento culturalmente construido, lo cual constituye uno de los principales objetivos de este trabajo.

Debe señalarse entonces, en primer lugar, que durante el período trabajado los sectores dirigentes tendieron a identificarse cada vez más con una cultura permeable a las influencias europeas. La propia construcción de una estructura estatal sólida con una irrigación cultural centralizada en Montevideo, sobre ello deberé volver más adelante, fue acompañada por el ascenso y el crecimiento de esa misma influencia.

El infrascripto Secretario, formula la moción siguiente, fundándola por escrito en razones de diversa índole que considera dignas de tomarse en cuenta.

"La Comisión Nacional de Educación Física, enterada de la realización de un certámen de Juegos Olímpicos en Estokolmo, considera conveniente hacerse representar en él y encarga de tal misión al Inspector de Educación Física. Antes y después del certamen el Inspector visitará los más importantes centros de cultura física y reunirá todos los estudios y antecedentes que puedan servir a los fines de la Comisión Nacional de Educación Física."

Antes de formular esta moción me he preguntado si convenía a los intereses de la educación física en el país, imponer a la Comisión una erogación destinada a ser posible la concurrencia de un delegado de ella al concurso universal de Estokolmo. -En respuesta declaro sinceramente que sí.

Los Juegos Olímpicos de Estokolmo serán la justa atlética más importante del año. Los pueblos más civilizados del mundo enviarán a ello su mejor juventud, y para un país como el nuestro, ignorado puede decirse de todos, es siempre conveniente hacerse presente en un torneo que puede provocar aproximaciones fecundas para el porvenir de nuestra cultura física. La presencia de un delegado nuestro tiene, desde luego, esa utilidad.

Considero que ese certamen no es solamente un hermoso espectáculo; como es la de provocar el avenimiento de razas más fuertes y sanas, -los Juegos

Olímpicos representan algo más que una fiesta para los ojos; son la exteriorización de los esfuerzos que se hacen en todo el mundo para garantizar el vigor y la salud de nuestras generaciones. (...)

Conviene a los países jóvenes e inexperientes, como el nuestro, conocer la forma clásica en que se realizan los Juegos Olímpicos en Europa. Cualquiera que acuda a ellos con el propósito o con la misión de estudiar su organización y sus resultados, puede traer una cantidad de datos y una experiencia invaluable para el futuro de nuestra educación física. -Asistiendo a todos los concursos parciales, interesándose por todos los detalles, comunicándose con los competidores y con las delegaciones de todos los países, se puede conseguir la historia de los deportes, y, al mismo tiempo, que es lo que más nos importa, el grado de progreso de la cultura física en cada país y sus méritos debidamente compulsados. (...) y no sería un pequeño beneficio el de que, por obra del Inspector, la Comisión Nacional de Educación Física pudiese vincularse en forma práctica y definitiva con hombres e instituciones europeas que constituye la fuente de todo lo que se hace en el mundo sobre educación física. (URUGUAY. COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA, 1911 – 1914, p.120-122) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

Independientemente de que al final no fuera posible conseguir los fondos necesarios para realizar tal viaje, el testimonio da cuenta de lo que mencioné anteriormente; una receptividad de parámetros culturales que se vincularon directamente con una perspectiva urbana desde la cual se construyó una mirada y una sensibilidad particulares, y coincidentemente una creciente superposición entre sectores sociales influidos por una cultura europea y europeizada, la consolidación del saber médico, y el crecimiento de estructuras estatales con pretensión y alcance nacionales.

Y al mismo tiempo, debe ser señalado el hecho de que fue a partir de esos criterios que la sociedad uruguaya se proyectó, es decir, a partir de estas mismas nociones que se establecieron parámetros que permitieron proyectar ciertos ideales hacia los cuales se intentó –aunque no de manera unánime, valga recordarlo– transitar. En ese sentido no sorprende encontrar afirmaciones que buscaron articular esa necesidad de atender una coyuntura, con un futuro a construir: “Es muchísimo más importante en educación (en niños que asisten a la escuela) el mañana que el hoy. El hoy lo estamos enseñando a cada momento a los niños con motivo de los incidentes diarios, tanto de dentro de la escuela como de fuera de ella.” (EL MAGISTERIO URUGUAYO. 1899, n°21, p. 5). Incluso podríamos pensar que el impulso dado a la reforma del sistema educativo uruguayo tuvo como objetivo aportar en esa proyección; lo más significativo en ese sentido, al menos desde la perspectiva de esta investigación, es que existió una preocupación por la educación del cuerpo que estuvo desde el inicio de todo este proceso.

Concluiremos, pues, que la enseñanza primaria satisfaría su razón de ser, si suministrara al individuo desde su infancia las condiciones generales que ha de necesitar cuando llegue a la edad de la vida independiente, para realizar su

perfeccionamiento físico, mental y moral, en armonía con el estado presente de la civilización común; o bien, si queremos clasificar esas condiciones, si formara y fortaleciera el carácter moral, aumentara la potencia de las fuerzas físicas y mentales, y suministrara los conocimientos indispensables para vivir cómoda y moralmente. (EL MAGISTERIO URUGUAYO. 1899, n°8, p. 4)

En este escenario, el análisis de un manual de higiene, un manual de urbanidad o un programa escolar, todos ellos escritos desde los mismos postulados que vinculan urbanidad, moral, hábitos, higiene, etc., todos ellos solidarios con una matriz urbana de pensamiento con fuerte influencia europea, deberá considerar tanto la pretensión de ciertos sectores sociales de transformar la sociedad uruguaya a partir de esos criterios, como la enorme distancia existente entre esos mismos parámetros y las prácticas cotidianas de otros sectores sociales cuantitativamente muy importantes.

Tal vez sea, en fin [la razón que le doy a mis publicaciones], que, al publicar, forjo el placer de conversar con alguien que me entienda, yo que suelo estar harto de perorar ante ignorantes, en una villa en donde casi nadie sabe y casi todos acompañan mis tratamientos, por las dudas, con agüerías y untos de boba fabricación casera o curanderil. (LEGNANI, 1918, p. 5) (El texto en el paréntesis recto es un agregado que hago, entendiendo que aclara la incorporación del fragmento.)

En este escenario de heterogeneidades omnipresentes, de constantes inmigraciones que diversificaban la composición social y cultural del Uruguay<sup>32</sup>, de tensiones necesariamente derivadas de interacciones humanas tan complejas; en este escenario, la sociedad uruguaya, con sus sectores dirigentes a la cabeza, emprendieron un camino de transformaciones que pueden ser entendidas desde la mirada del problema de investigación delimitado en este trabajo. En ese sentido, la urbanidad se constituyó en una herramienta para establecer cierto tipo de relaciones entre lo que se pretendió caracterizara lo urbano, y aquello que, poniéndolo en tensión permanentemente, se alejaba de ello.

¿Cómo la sociedad uruguaya construyó intervenciones y mecanismos de educación de los cuerpos a partir de los modos de entender lo urbano, más específicamente, a partir de la noción de urbanidad?, o dicho de otra forma, ¿cómo la urbanidad participó de ese escenario social y cultural tan complejo que caracterizó a la sociedad uruguaya, en el cual se configuraron modos particulares de educación de los cuerpos?

---

<sup>32</sup> En la difícil interacción de grupos humanos diversos, la generación del novecientos, en gran parte hijos de inmigrantes europeos, fue testigo de un cambio en el modelo demográfico del país cuya incidencia, por ejemplo en la identificación de una nacionalidad, es más que relevante, y que, a su vez, estuvo estrechamente ligado a la conformación de los sectores medios de la población. En este sentido, el componente inmigratorio, sector cuantitativamente significativo en el Uruguay durante el período aquí considerado, jugó un papel importante en cuanto a la construcción de una identidad uruguaya poco reconocible apenas unos años antes, hacia finales del siglo XIX.

En primer lugar, destaca la matriz urbana desde la cual las fuentes seleccionadas están escritas, lo cual no es excluyente de estas fuentes, sino mucho más un ambiente común que se introduce en ellas. Podría decirse que una cierta autoreferencialidad las atraviesa, constituyéndolas, en la medida en que es desde la perspectiva urbana de organización de la vida que se construye la noción misma de urbanidad; siendo ésta una mirada que se pretendió superior –más “refinada”, más “elegante”, etc.– culturalmente, y que por ello mismo se entendió a sí misma como legítima para ser tomada como modelo a seguir, o a partir del cual organizar el conjunto de la sociedad.

La elegancia existe ciertamente en el orden de las ideas y de los sentimientos. La elegancia moral, como la otra, es lo contrario de lo feo, de lo grosero, de lo vulgar, es decir del mercantilismo, del egoísmo, del desprecio del derecho. Una nación elegante no cae nunca en ciertas faltas bajas. Puede cometer locuras, no indignidades. (STAFFE, 1896, p. 5)

Si tomamos el caso de los programas escolares aprobados en el año 1897 esto se hace manifiesto de inmediato. Tanto en el programa para escuelas urbanas como en el correspondiente a las escuelas rurales, es posible identificar un origen urbano de la forma de entender la realidad y, fundamentalmente, de entender la forma de intervenir sobre ella. Pero claro, no deberíamos olvidarnos, ésta no fue sino la forma de entender la realidad por parte de ciertos grupos sociales que no solo vivieron en las ciudades, principalmente en Montevideo, sino que además pretendieron organizar la vida en ellas –aunque también fuera de ellas– a partir de determinados parámetros de racionalidad a los cuales ya se ha hecho referencia. Para ejemplificar esto alcanza con analizar el ya introducido contenido *Urbanidad* en el programa para primer año. En este contenido se afirma, para las escuelas urbanas que debe trabajarse sobre el “Modo de conducirse en su casa, en la escuela, en la calle, en el templo, etc.” (URUGUAY. PROGRAMAS ESCOLARES APROBADOS POR RESOLUCIÓN GUBERNATIVA DE FECHA 1° DE FEBRERO DE 1897. p. 10). Para el caso del programa para escuelas rurales, y también para el trabajo en el primer año, en el mismo contenido *Urbanidad* se indica que se debe abordar, en cambio, el “Modo de conducirse en su casa, en la escuela, en el trayecto de la una a la otra, en el templo, etc.” (URUGUAY. PROGRAMAS ESCOLARES APROBADOS POR RESOLUCIÓN GUBERNATIVA DE FECHA 1° DE FEBRERO DE 1897. p. 67).

Lo que llama la atención no es esta sustitución, en sí misma, de “la calle” por “el trayecto de la una a la otra” para el medio rural, ya que evidentemente el trayecto que iba de la casa de la inmensa mayoría de los niños a la escuela no estaba, al menos durante el período aquí abordado, conformado por calles. Lo más elocuente de este “trayecto de la una a la otra” es la idea de espacio urbano que poseían aquellos que escribieron los manuales; la calle, desde



esa posición particular, no sería un espacio a ser habitado, un lugar para estar. La calle debía ser vista como un lugar de tránsito, una forma de comunicar la casa y la escuela, no un lugar en dónde desarrollar actividades... ¡mucho menos para niños en edad escolar!

La calle es entendida, claramente, como un espacio de tránsito, de comunicación, y no como un espacio de permanencia; y a partir de allí podríamos asumir y/o imaginarnos que toda una serie de concepciones relativas a las relaciones entre los cuerpos, a las actividades que los ocupan, o de la vida en términos generales, entre otros, puede articularse con estas formas de construcción del espacio; espacio que siempre se construye, al igual que los propios cuerpos, en la interacción dinámica de los cuerpos, y de determinadas condiciones culturales particulares que en cierta medida condicionan tanto a unos como a los otros.

De la misma forma que sería posible interrogarnos acerca de los motivos que hacían posible las diferencias al referir a otros contenidos de dicho Programas, podrían plantearse interrogantes similares para referir a estas técnicas de intervención sobre los cuerpos. Es así que, si pensamos que es a través del correcto funcionamiento de estas intervenciones que el cuerpo pudo, y aun hoy puede, ser una y otra vez inventado, corresponde preguntarnos ¿cuáles son los motivos que hacen necesaria la existencia de más regulaciones para los niños de las escuelas urbanas que para los de las rurales, que se traducen, por ejemplo, en la existencia de ejercicios gimnásticos y en la vigilancia de lo que en las fuentes aparece agrupado entorno a la noción de “juegos libres”, para que cada uno de ellos devenga cuerpo?, ¿es que los niños de las escuelas rurales se encontraban más próximos a ese cuerpo ideal y por lo tanto no requirieron de una intervención tan estricta y sistemática?

Entiendo que en estos pequeños pero significativos detalles se trasluce una comprensión particular del mundo, y el establecimiento de un espacio discursivo que define una posición cultural específica, desde la cual identificar la unidad y la alteridad. Quiero decir, éstos dejan entrever cómo una ubicación específica, dentro de ese territorio de pensamiento, va asumiendo un lugar de legitimidad, y en tanto tal, dispone los lugares desde los cuales resulta posible reconocer –y tan importante como el hecho de que permita identificar, desde esa posición comienza a hacerse posible diferenciar– lo uno y lo alter, lo igual a sí mismo y lo otro, lo que constituía una diferencia –¿y podríamos pensar, en esa misma medida, un riesgo o una amenaza?–. Pero a su vez, como ya he intentado sostener, en ellas se dejan ver los intentos de ciertos grupos sociales por intervenir en una realidad que se entendía debía ser modificada...

Las fuentes son las que permiten aventurar posibles respuestas que nos permitan trabajar con estas preguntas:

Nuestro deber de propagandistas moralizadores del mundo infantil nos sugiere la idea de llamar la atención sobre los menores que han dado ya en hacer uso del tabaco. Es un verdadero escándalo lo que viene sucediendo.

Á cada paso nos encontramos por esas calles con niños cuya altura no alcanza a un metro, con tamaño cigarro en la boca. Algunos hay que no se conforman con cigarrillos de papel, sino que se van a los de hoja. (...) Debe hacerse comprender a los menores que fumando destruyen su sistema nervioso, debilitan su cerebro y entorpecen su inteligencia; en una palabra, que se están matando física, intelectual y moralmente.

Por el hecho de fumar, los mismos hombres *no son más gente de lo que son ya*. Antes por el contrario: tal vez sean algo menos aún. (...) Nos hacemos un deber, repetimos, de llamar la atención sobre el particular. Nos parece que la policía puede perseguir a todo niño que ande fumando, y las autoridades respectivas prohibir que los comerciantes vendan cigarros a menores cuya edad, no alcance a los 16 o diez y ocho años. (EL MAGISTERIO URUGUAYO. 1899, n°5, p. 1) (Las cursivas corresponden al documento original.)

Por otro lado corresponde igualmente cuestionarnos acerca del modo de entender y construir el espacio, entiéndase la relación cuerpo-espacio, y por lo tanto podríamos preguntarnos: ¿hasta qué punto se intentó que los cuerpos que habitaban en contextos rurales se rigieran por parámetros orientados por una construcción cultural más asociada a los modos de vida urbana?; ¿las fuentes seleccionadas dan cuenta de intentos por consolidar lo que podríamos llamar una asimilación de esa mentalidad urbana en sustitución de una mentalidad rural, o a una asimilación que permitiera mantener las diferencias existentes entre ellas?

Probablemente en la tensión entre ambas posiciones podamos encontrar una respuesta que dé cuenta de la complejidad que caracterizó los modos de establecer relaciones entre lo urbano y lo rural en el Uruguay del '900.

Es posible afirmar, a partir del trabajo con las fuentes seleccionadas, que las relaciones entre lo urbano y lo rural no fueron lineales, que hubo mucho más una heterogeneidad en las maneras en que una concepción urbana y una rural se marcaron mutuamente sus límites, y sobre todo permanentemente esos límites fueron franqueados y debieron ser, por ello mismo, vueltos a trazar una y otra vez de manera dinámica. En este sentido importa señalar una compleja relación que tendió mucho más a la complementariedad que a la exclusión y a la negación mutua, es decir, ambas esferas se convocaban y se relacionaban entre sí.

De esta manera, desde la perspectiva que nos permiten reconstruir las fuentes analizadas, y aun durante un período de tiempo en el que estuvo en juego la efectiva centralización de la estructura estatal del Uruguay<sup>33</sup>, campo y ciudad fueron ámbitos cuyas relaciones eran absolutamente dinámicas y fluidas, y sus fronteras –también en este caso, geográficas y de

---

<sup>33</sup> Recordemos, tan solo a modo ilustrativo, que durante los años analizados se sucedieron dos Golpes de Estado y dos guerras civiles en el Uruguay. A su vez se iniciaron reformas importantes desde el punto de vista cultural y social; la reforma del sistema educativo es, en este sentido, uno de los ejemplos paradigmáticos. Estos acontecimientos pueden ser leídos como síntomas de un clima de transformaciones culturales importantes que atravesaban a la sociedad uruguaya en su conjunto.

pensamiento— eran más bien difusas. Tomemos para profundizar en este sentido, las revistas *El magisterio uruguayo* y *El magisterio* y analicemos cómo se expresaban opiniones sobre los programas escolares en uno y otro caso. En la primera de estas fuentes se sostiene que en la instrucción pública se debían

...modificar los programas de las Escuelas rurales que no pueden en manera alguna ser uniformes; los alumnos de las que pertenezcan a zonas ganaderas deben recibir una preparación elemental que los habilite para abordar con cierto conocimiento la explotación de la industria agropecuaria, en que de adultos, aplicarán su actividad; en su esfera debe suceder otro tanto con los de las zonas agrícolas y conviene igualmente en las que se hallen en las costas marítimas, como en las regiones mineras, despertar la atención de los niños sobre las inmensas riquezas inexploradas que se hallan a su alcance. (URUGUAY. EL MAGISTERIO URUGUAYO. 1899, n° 18, p. 3) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

Por su parte en la revista pedagógica *El magisterio*, editada —no olvidemos ese dato— en la ciudad de Melo, al referir al mismo tema de cómo estaban elaborados los programas escolares, proponía que no era

...un misterio para nadie el grave perjuicio que ocasiona a los fines y propósitos de la enseñanza común, las deformidades e imperfecciones de nuestros programas vigentes, en materia de instrucción primaria. (...) De lo dicho se deduce: -para que los programas actuales llenaran las necesidades para que fueron creados, habría que agregarles mucho y suprimirles mucho más. (...) Pensemos en la Agricultura y en la Ganadería: olvidemos por un momento los títulos académicos para preocuparnos de las artes e industrias; cambiemos la paja por el grano. Nuestro país, es esencialmente agrícola y ganadero; luego pues, la enseñanza común debe tender a difundir conocimientos que se relacionen directamente con aquellas industrias, si no se quiere perder tiempo y gastar dinero infructuosamente. Una reforma completa en los programas escolares, era —desde hace tiempo— una necesidad muy sentida y reclamada imperiosamente. Hoy, según la prensa montevideana, la reforma ha sido un hecho, estando ya confeccionados y aprobados los nuevos programas. Que vengan pronto a llenar su misión. (URUGUAY. EL MAGISTERIO. 1899, n°1, p. 9-12) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

De uno a otro, ambos testimonios dialogan entre sí por la proximidad de la lectura que nos ofrecen. De modo que, si los programas para escuelas urbanas y rurales tenían diferencias entre sí, éstas respondían, en primer lugar, a una concepción similar de la función que debía cumplir la educación en el Uruguay, es decir “...que su misión, en el seno de los pueblos, es esencialmente civilizadora...”(URUGUAY. EL MAGISTERIO URUGUAYO. 1899, n° 1, p. 4), lo cual podríamos asumir que no es diferente a la función de llevar “...al ánimo y a la conciencia de todos la verdad que se convierte en axioma [por lo que] es necesario que ésta, una vez que sea justa y benéfica, haga sentir su influencia en el ambiente del medio en que

fluctúan nuestras incultas sociedades rurales.” (URUGUAY. EL MAGISTERIO. 1899, n° 1, p. 6). En definitiva, lo importante es señalar que entre ambas revistas, independientemente del contexto desde el cual fueron editadas, lo que se comparte es una misma mirada acerca de los fines que debía perseguir la educación en aquella sociedad uruguaya. En este sentido, las discusiones acerca de lo que debía enseñarse en uno y otro contexto, así como de los contenidos que debían conformar los diferentes programas, no suponen contradicciones, ya que éstas se daban dentro de un consenso más amplio respecto al “...fin a que se dirige la enseñanza, porque según sea lo que como resultado final nos propongamos, han de ser los medios que empleamos.” (URUGUAY. EL MAGISTERIO URUGUAYO. 1899, n° 4, p. 2). Por lo tanto, transversalmente a las diferencias que existían entre contextos montevideanos y del interior del país, algunos consensos permiten poner en diálogo a las fuentes.

En este sentido, la relación civilización-naturaleza resulta más interesante y rica, en términos de análisis, que la –muchas veces presentada de manera equivocada como una contraposición excluyente– tensión urbano-rural, ya que las diferencias que tienen los programas vienen fundamentalmente a responder a la pregunta de cómo llevar a cabo la función civilizatoria que se le asignó a la educación a partir de las características de cada escenario en el que ella se impartiera.

Si transversales fueron algunos consensos, también de manera transversal debe ser entendida la manera ambigua en que se entendió la relación civilización-naturaleza. Es decir, los procesos de educación de los cuerpos, así en los medios urbanos como en los contextos rurales, estuvieron atravesados por esta relación ambigua que veía en la civilización y el progreso un lugar al que se debía dirigir la sociedad en la medida en que, no faltaron valoraciones nostálgicas que vieron en ese camino de la civilización la pérdida de una cierta condición natural, podríamos decir una cierta manera de relacionarse con esa naturaleza, a la cual ya no sería posible retornar, y que no por casualidad estuvo asociada a la vida en las ciudades.

El hombre y la naturaleza están perfectamente enlazados y no conviene desunirlos. *El hombre separado de la naturaleza pierde una parte del sentimiento.* La naturaleza es una religión, una filosofía, un ejemplo, es la gran Biblia humana (...) La planta, el ave, el insecto, la montaña, el río, son almas purísimas, son la fe y la esperanza, son manifestaciones de la creación, que se perciben espléndidas, luminosas en el mundo que hay fuera de las ciudades. (URUGUAY. EL MAESTRO. Vol. IV, 1878, p. 460) (Las cursivas corresponden al documento original.)

Pero no deberíamos olvidarnos de que, siempre que miremos las opiniones que aparecen en las fuentes, los sectores dirigentes de aquella sociedad uruguaya, en términos generales compartieron la idea de que

...todo individuo de la especie humana está subordinado a las leyes naturales, que se cumplen fatalmente en cuanto rigen su organismo físico; y libremente, en cuanto se refieren al orden moral. La ley fundamental de sus acciones voluntarias, es la del perfeccionamiento de la personalidad; reconocémosla en el progreso que naturalmente se opera en el individuo, desde que nace hasta que muere; y en la humanidad, a medida que los siglos transcurren. (...) El hombre puede, conoce y hace más cada día que transcurre; progresa. Continuar ese progreso, es el objeto del deber, es la ley suprema de nuestras acciones; ley natural, y por lo mismo universal, eterna inmutable. La moralidad consiste en cumplirla, la inmoralidad en violarla. (URUGUAY. EL MAGISTERIO URUGUAYO. 1899, nº 7, p. 3)

Difícilmente encontraremos testimonios más claros acerca de esta ambigüedad que intento hacer evidente. A partir de encontrar en un texto como este la idea de que existen “leyes naturales” a las que “la especie humana está subordinada”, pero que operan de manera diferente cuando refieren al “organismo físico” y al “orden moral”, ¿podríamos suponer una naturaleza asociada al “organismo físico” —el adjetivo “fatal” para hacer referencia a cómo se cumplen las “leyes naturales” a este nivel no puede ser leído como accidental, o seleccionado al azar— y otra asociada más bien al “orden moral”?

La evidencia de la respuesta hace que la pregunta carezca de sentido... la propongo casi que como un ejercicio de pensamiento, únicamente como forma de poner en diálogo esta posición que presenta la fuente con el problema de investigación que intento abordar en este trabajo: ¿cómo entender los procesos y la función de la educación —que, recordémoslo una vez más, desde la perspectiva asumida será siempre educación de los cuerpos— una vez que no solo es posible identificar cierto “perfeccionamiento” y un relativo “progreso”, sino que a su vez, éstos se operan al seguir las leyes de “orden moral”? ¿cómo analizar los procesos de educación de los cuerpos en diálogo con esta línea que pone en tensión la relación entre una dimensión moral y una forma de entender la naturaleza?

Una vez más, la relación entre los modos de construir y educar los cuerpos y las formas de organizar y administrar los espacios se nos presenta, de manera general, como un terreno fértil para continuar los análisis y las reflexiones, sobre ellas intentaré volver más adelante. Y en esa misma medida la propia noción de urbanidad que las fuentes manejan se ubica en un lugar destacado para avanzar un paso más en esas reflexiones. La urbanidad también debe ser leída a partir de esa construcción —y de la ambigüedad que la atraviesa— que permitió identificar al progreso con la civilización, elevando a la condición de “leyes naturales” determinadas prescripciones morales.

Deberes de las niñas:

Probablemente las niñas creerán no tener obligaciones, ni deberes algunos que cumplir. Si así piensan, ¡cuán equivocadas están!

Ellas no son, como los seres irracionales, lanzadas por Dios al mundo solo para comer, jugar, dormir y pasear; no. Tienen, como los niños, deberes que cumplir para con Dios ante todo, y para con los padres, los hermanos, las

amigas, la sociedad, la patria, la humanidad y aun para consigo mismas, que afectan a su propia persona. Si así no fuese, se parecerían en el vivir a los animales o seres brutos porque solo ellos son lo que nada piensan, ni tienen obligaciones ni deberes. (...)

Las hay sobre *moral, urbanidad, economía doméstica, ocupaciones caseras* y hasta de labores y profesiones propias del sexo femenino, cosas todas que conviene tratar, para que lleguen a ser unas excelentes mujeres de bien, juiciosas, honradas y decentes, laboriosas y económicas; que sepan cumplir sus deberes de madre, de esposa y dueña de casa; que conozcan, ejecuten y hagan ejecutar las tareas relativas al arreglo interno de orden, limpieza, higiene y economía que debe reinar, sin lo cual no puede haber contento ni tranquilidad en el hogar; que sepan, en fin, administrar la casa, dirigir y tratar con los sirvientes, cuando tienen, educar bien a los hijos por medio del buen ejemplo, con culto y correcto lenguaje y enviarlos a la escuela.

Ya ven cuantas cosas deben aprender las niñas, para llegar a ser unas excelentes mujeres de mediana condición y aún señoras de alta sociedad. (URUGUAY. EL MAGISTERIO URUGUAYO. 1899, n°6, p. 6) (Las cursivas y las mayúsculas corresponden al documento original.)

Y tan importante como todo lo anterior –o, mejor dicho, remitiéndome al contexto que estoy intentando analizar, en la medida que es posible sostener esas afirmaciones y proponer esas interrogantes–, vemos construirse cuerpos de los cuales se supone que a partir de la relación que establecen con esas nociones de belleza, elegancia, higiene, salud, etc., estarían mostrando su “naturaleza”; lo cual también podría ser planteado de otro modo: vemos que al respecto de los cuerpos, ciertos sectores sociales entendieron que podrían proponer una clasificación que –a partir de una descomposición analítica– permitiera organizarlos. A partir de allí, claro, dar cuenta del tipo de vínculo que existiría entre, por un lado, una dimensión natural de los cuerpos y por el otro lado una educación que trabaja en el nivel de esa naturalidad para construir, una y otra vez, el cuerpo, y que lo harían a partir del modo como se relacionan con esas mismas nociones estéticas. Desde esa perspectiva resulta posible interpretar que “...el aseo del cuerpo, (...) revela en el hombre la candidez del alma.” (CARREÑO, 1892, p. 5), y al mismo tiempo, claro está, el desaseo revelaría lo contrario... ¿la suciedad del cuerpo sería, desde esa perspectiva, un síntoma de un alma impura?

Los procesos de educación de los cuerpos deberán ser analizados, en ese contexto, a partir del abordaje del entramado conceptual que encuentra en un mismo plano, podríamos decir en un mismo territorio de pensamiento, a la educación, el cuerpo, la civilización, la naturaleza, entre otros elementos igualmente importantes. Ese entramado conceptual no es únicamente una posición asumida para la elaboración de este trabajo, sino mucho más un espacio desde el cual, las fuentes seleccionadas permiten plantear como hipótesis esta idea, se entendió posible obtener la información necesaria para definir las características que debían tener las intervenciones –educativas– sobre los cuerpos.

Te diré con respecto a la educación física lo que te decía respecto a la educación moral de tu hija; y es, que los sistemas no pueden ser jamás

enteramente aplicables, y que en lugar de forzar las disposición particulares, la organización y los gustos de cada niño, a modelarse sobre ciertas ideas preconcebidas, vale más observarlos, y, por el contrario, subordinar todos los sistemas posibles a la naturaleza particular del niño que se educa. (SINUÉS, 1878, p. 123)

En la medida que participaron de ese entramado conceptual, la urbanidad, la educación física en general y la gimnasia en particular, así como también los usos asociados a las prácticas de higiene corporal, de las formas de vestirse y de alimentación, entre otros, fueron mecanismos privilegiados para la construcción de lo que he intentado identificar como procesos de educación de los cuerpos.

## **1.2.- Cuerpos y urbanidades en tensión... esfuerzos por organizar la multiplicidad entre resistencias y disputas**

Como ya fue dicho en este trabajo, prácticas de higiene, vestimenta, sexualidad, formas de moverse y relacionarse, modos de ser y usos de los cuerpos –en el más amplio de los sentidos que esta noción puede aceptar–, fueron objetos de atenciones y cuidados permanentes. Regulaciones que fueron trazando líneas, líneas que marcaron referencias de cómo un cuerpo-niño, cómo un cuerpo-adulto se debían conducir; cuándo un cuerpo-hombre y un cuerpo-mujer eran considerados bellos, así como otras disyunciones. Y asimismo, o mejor dicho fundamentalmente, las diferencias entre uno y otro.

Dios ha hecho que tú sientas hacia tu hija esa ternura apasionada, a fin de hacer fáciles y hasta dulces los cuidados continuos, fatigosos y a veces repugnantes, de que tienes que rodear a la delicada criatura, fruto de tus entrañas. Los atributos de un padre son del todo distintos: éste interviene en la educación de sus hijos, cuando se trata de formar su corazón y de ilustrar su espíritu; pero mientras hay que velar únicamente por las necesidades físicas, el cuidado pertenece solamente a ti... (SINUÉS, 1878, p. 126)

o también

Ya ves cómo tenía yo razón al asegurar que una mujer, una madre, no puede conocer el hastío y el fastidio. Todas tus horas, todos tus momentos estarán ocupados; y es solamente en esas condiciones, cree a mi vieja experiencia, como una mujer puede estar al abrigo de los peligros de toda especie, contenidos en la ociosidad, que es la madre de todos los vicios y de todas las desgracias. (SINUÉS, 1878, p. 128)

Una vez más una dimensión moralizante se entrelaza, sobre un mismo plano epistémico, con un conjunto de prácticas en torno a las cuales se distribuyen roles sociales y se definen formas de relaciones entre cuerpos a los que se les asignan ciertas características, y junto con ellas lugares dentro del espacio que construye esa cultura.

En este apartado me propongo profundizar en el análisis de unos y otras, con la pretensión de hacer explícita una relación estrecha entre aquello que una sociedad en particular

—aunque podríamos preguntarnos acerca de la posibilidad de que estos análisis contribuyan al mismo tiempo a una crítica de nuestro presente— definió como conocimientos legítimos y las prácticas que construyó en torno a esos mismos conocimientos. Y a su vez, corresponde decirlo, con la convicción de que en ese proceso, el conjunto de conocimientos sobre el cuerpo que esa misma sociedad poseía, definió prácticas de educación de los cuerpos que ocuparon una posición de relevancia en las formas en que ella encontró e intentó legitimar para darse continuidad a sí misma, así como en las soluciones a las tensiones inherentes a todo proceso de reproducción social. Por lo que, más allá del esfuerzo por ampararse en la aparente neutralidad de la descripción anatómica en particular y científica en general, la construcción de los cuerpos fue —y sigue siendo—, una y otra vez, efecto de equilibrios inestables, de tensiones recurrentes y de soluciones sólo alcanzadas de manera provisoria.

Pero para profundizar en este sentido será necesario sumergirnos en la lectura de las fuentes, rastrear en ellas indicios que orienten nuestros pasos en este camino de comprensión del problema de investigación propuesto.

La desigualdad intelectual que hoy existe entre el hombre y la mujer, es la causa de que el lazo conyugal pese algunas veces, y se rompa no pocas, y esto es tan sabido, que de ello se habla ya, aun entre las personas menos instruidas; pero a mi modo de ver, no es sólo la falta de cultura de nuestro sexo la que tiene la culpa del relajamiento de los lazos de la familia: la tiene también el descuido de la educación moral de la mujer, que se hace odiosa muchas veces, ya con sus exigencias de lujo, ya con su carácter irascible, ya con el descuido de su persona, ya con el olvido de todas las habilidades que la hacían agradable cuando soltera. (SINUÉS, 1878, p. 142)

Y aunque hoy puedan parecernos artificiales, e incluso por momentos ridículas, estas valoraciones fueron solidarias de una manera de construir y educar los cuerpos —que en este caso en particular se refiere a cierta idea de lo que debía ser lo masculino y lo femenino, pero que lo mismo puede ayudar a analizar cualquier otra esfera—, por lo que cabe preguntarse qué tan hondo calaron en esa sensibilidad, y fundamentalmente qué tan presentes pueden seguir estando hoy en día, o dicho de otra forma, ¿qué tanto incorporó la sociedad uruguaya del ‘900 una forma de entender lo bello, lo correcto, lo saludable, lo verdadero, y qué tanto eso lo tradujo en formas de educación del cuerpo que pueden sernos muy familiares, tanto en sus justificaciones, como en sus configuraciones?

Pero volvamos otra vez a las fuentes... ¿qué tan lejanas nos resultan frases del tipo “El marido ha de ser superior a la esposa, porque él es el protector natural de aquella, es el jefe de la familia, es el que debe mandar, aconsejar y decidir en todo.” (SINUÉS, 1878, p.70)? O dicho de otra forma ¿qué tan aceptadas seguimos teniendo hoy en día ciertas prácticas y usos del cuerpo que continúan siendo absolutamente solidarias con las construcciones de cuerpos masculinos y femeninos que este mismo plano de conocimientos habilitó?



Pienso que no resulta ociosa la respuesta, ya que fueron estas prácticas y aquellas solidaridades las que lentamente fueron instalando, consolidando y legitimando relaciones entre hombres y mujeres cuya insuficiencia resulta evidente.

Pero al mismo tiempo no deberíamos olvidar que de lo que se está intentando dar cuenta en este trabajo es de los procesos de educación de los cuerpos, es decir, no únicamente de una forma de ejecutar ciertos movimientos, sino mucho más de cómo una cierta forma de realizar esa ejecución va progresivamente haciéndose cuerpo, de cómo se asume la necesidad de posicionarse en el espacio en el que ésta se carga de significados, y de los modos de llevarlo adelante desde una profunda convicción de aquello que se está haciendo. Para nada una ritualización de cierta gestualidad, sino mucho más una búsqueda de educación que involucra en la misma medida una serie de movimientos y una ejecución cuidadosamente realizada, y una sensibilidad que se construye en el ejercicio mismo de la materialización de esa gestualidad. Es así que una idea común en las fuentes seleccionadas es la de que

...la urbanidad misma, debe ser realizad[a] por el deseo de agradar. Si se limitase estrictamente a las ceremonias, a las pequeñeces usuales, a las maneras dictadas por la moda, se llegaría solamente a ser triste gente de mundo (...) Conviene todos los filósofos, que la belleza y la gracia física son una gran ventaja, mas no puede ese precioso don, servirnos mucho tiempo, si no lo fortificamos por el deseo de agradar. (BLANCHE, 1896, p. 14-19) (El texto dentro del paréntesis es un agregado que hago, entendiendo que aclara la incorporación del fragmento.)

Aunque, claro, no todas las sensibilidades, ni todas las gestualidades se pretendieron iguales, no todos los cuerpos se debían regir por los mismos preceptos, podría decirse que una misma noción de urbanidad configuró diferentes formas de operar sobre la heterogeneidad de los cuerpos. En otras palabras, aun cuando compartieran un mismo territorio, no debemos suponer que los mismos principios se tradujeron siempre en los mismos modos de educación de los cuerpos, ni los mismos modos de conducirse de esos cuerpos, ni mucho menos en el establecimiento de las mismas relaciones entre la multiplicidad de cuerpos que aquella sociedad uruguaya construyó.

Ya hemos dicho que las reglas de urbanidad son más severas cuando se aplican a la mujer; pero no podemos menos que llamar aquí especialmente la atención del bello sexo, hacia el acto de escupir y hacia el todavía más repugnante de esgarar. La mujer que escupe produce siempre una sensación extraordinariamente desagradable, y la que esgarra eclipsa su belleza, y echa por tierra todos sus atractivos. (CARREÑO, 1892, p. 58)

En este tipo de proposiciones podemos interpretar –o, mejor dicho, identificar– dos imperativos, transmitidos simultáneamente; por un lado, tomando como caso el ejemplo recién transcrito, se le estaría enseñando a una mujer a no escupir (podríamos decir, imperativo: ¡no escupas!); pero también al mismo tiempo se estaría enseñando que, el hecho de ver a una mujer

que sí lo haga debería producir “siempre una sensación extraordinariamente desagradable” (en este caso, imperativo: ¡siente desagrado!). Evidentemente, no se apela únicamente a materializar gestualidades, sino que también —e imposible de dissociar uno de otro— se construyen sensibilidades. Y si el primero de estos imperativos estaba dirigido específicamente a las mujeres, buscando evitar ciertos comportamientos, el segundo de ellos se orientaba mucho más al tipo de relaciones que con un cuerpo femenino debían establecerse, y por lo tanto a la sociedad toda. E incluso más... no solo una educación que informa sobre qué cosas se debe sentir desagrado, sino que también informa sobre cuáles de esas cosas deberían generarnos más repugnancia y cuáles menos: “Se siente comúnmente menos repugnancia por una persona que se presenta con una ligereza llena de confianza, y da mala opinión de su razón, que por otra que se presenta con aire grosero é innoble, aunque sensato.” (STAFFE, 1896, p. 139-140)

Podríamos avanzar un paso más incluso y afirmar que para comprender el lugar de la noción de urbanidad, será fundamental considerar el énfasis puesto en esta dimensión de la educación dirigida a lo que debía sentirse

El <<savoir vivre>> y la urbanidad, socorros tan necesarios a los hombres para estar en estado de soportarse, no son de gran utilidad, para aquellos que cumplen tales deberes, con el sólo fin de evitar el reproche de no conocerlos o despreciarlos. Es el deseo de agradar, que les da alma... (STAFFE, 1896, p. 46-47)

Se construyeron así ciertos cuerpos que, lejos de la pretendida trascendencia que caracterizaría a la dimensión anatómica más general, se identifican en su cotidianidad como hombres o mujeres, que pese a todos los esfuerzos que hayan sido imaginado, o que hoy podamos recordar, no pudieron evitar ser niños, jóvenes, adultos o ancianos, y que aun cuando se haya intentado minimizar, estuvieron atravesados por relaciones sociales y culturales, políticas y económicas... estéticas, morales, epistémicas, y que de esa misma manera quedaron prendidos en relaciones de poder concretas que los constituyeron. Se configuró así una educación de los cuerpos que desbordó esa insuficiente dimensión orgánico-funcional, alcanzando necesaria e inmediatamente un nivel relacional.

Artículo VIII: Reglas diversas. (...) 3.-Por lo mismo que la diferente naturaleza y el diferente género de vida de uno y otro sexo han de producir (...) diferentes propiedades en los modales exteriores, la mujer cuidará de precaverse de aquella excesiva suavidad que degenera en ridícula timidez o rústico encogimiento, y el hombre de aquel excesivo desembarazo que comunica a su persona un aire vulgar y desenvuelto. (CARREÑO, 1892, p. 343)

Remitiéndome al análisis de los documentos analizados, la relación entre un conjunto de saberes sobre los cuerpos y la construcción, a partir de ellos, de una serie de prácticas y usos

de los cuerpos no resulta forzada, sino más bien su abordaje se hace imperioso por el establecimiento de continuidades que ponen en relación ambas dimensiones de intervención:

El sentimiento de lo bello y de lo verdadero nacen igualmente de dos necesidades poderosas: la necesidad de la simpatía y la de conservar con nosotros mismos y con la naturaleza, las relaciones naturales que unen a todos los individuos en una unidad armónica con el todo. (URUGUAY. EL MAESTRO. Vol. VII, 1878, p. 65)

Una vez más, aunque en este caso en relación también a la idea de lo bello y de la belleza, una forma ambigua de entender las relaciones con la naturaleza. Y valga la reiteración, esto define mecanismos concretos de regulación de los cuerpos, el establecimiento de cierto tipo de relaciones entre ellos. Éstos estaban dirigidos a producir un criterio disyuntivo en términos generales y de clasificación de los cuerpos específicamente, de modo de permitir, también en términos generales, una homogeneización de lo heterogéneo, una singularización de lo diverso<sup>34</sup>.

Los ejercicios físicos ejecutados por las niñas debieran variar en su modo de ejecución, atento las condiciones del sexo y su verdadero papel en la vida. (...) Así por ejemplo, la flexión de las rodillas en la forma que la ejecutan los varones resulta impropia para las niñas. En cambio ejecutadas en la forma que indican las figuras 18 y 19 resultan agradables a las niñas, enteramente apropiadas y elegantes. (LAMAS, 1903, p. 61-62)



(Fig. 18). — FLEXIÓN DE LAS RODILLAS

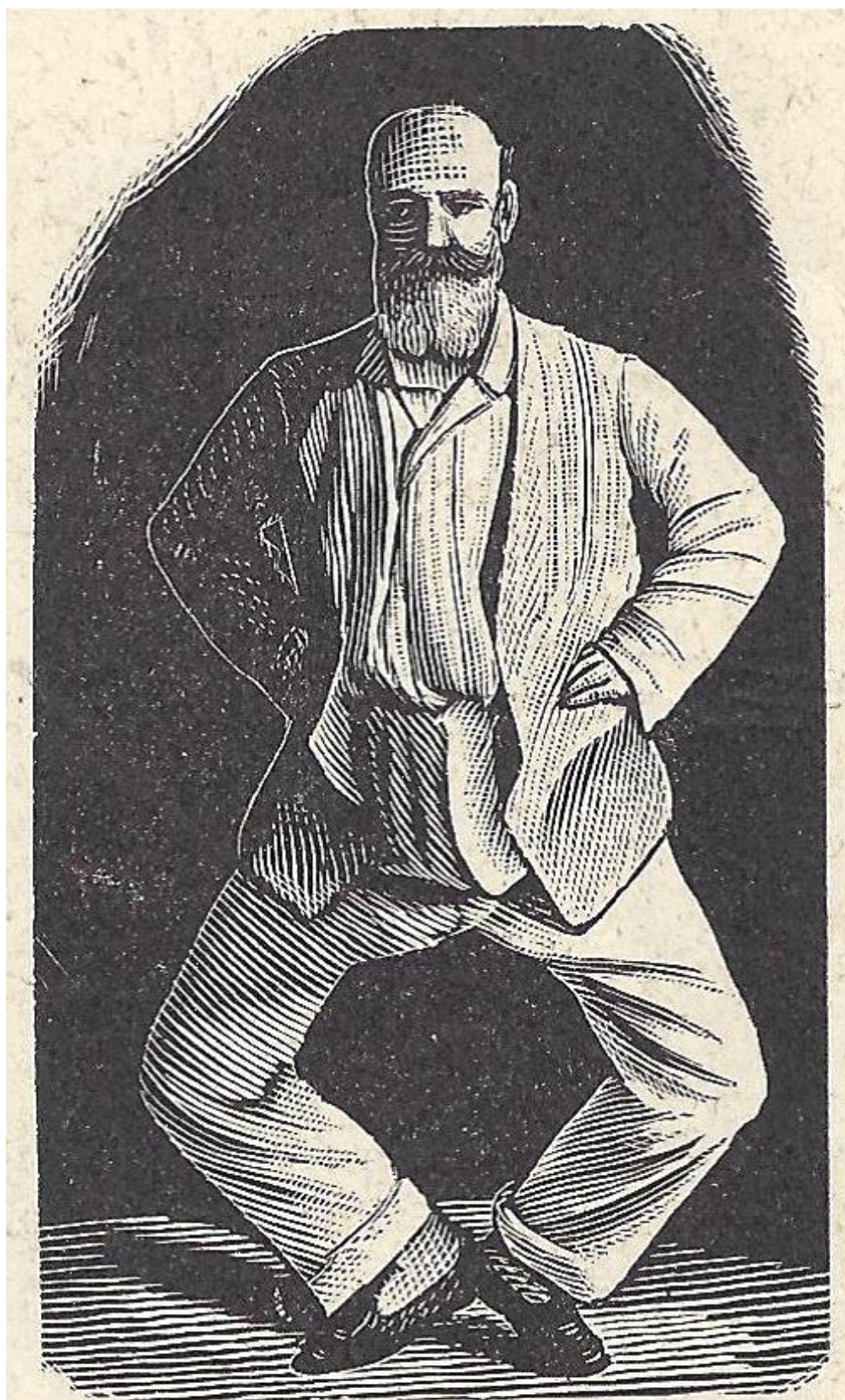
FIGURA 2 - Ejemplo de flexión de rodillas; ejecución indicada para mujeres. (LAMAS, 1903)

<sup>34</sup> A este respecto, ver SOARES, Carmen. Prácticas corporales: historias de lo diverso y de lo homogéneo. En: AINSESTEIN, Ángela. *Cuerpo y cultura: prácticas corporales y diversidad*. Bs. As.: Libros del Rojas, 2005. p. 11-36.

**FIGURA 3 - Ejemplo de flexión de rodillas; ejecución indicada para mujeres. (LAMAS, 1903)**







(Fig. 14).—FLEXIÓN DE LAS RODILLAS

FIGURA 4 - Ejemplo de flexión de rodillas; ejecución indicada para varones. (LAMAS, 1903)

Lo que estoy intentando demostrar es que, de la misma manera que una discursividad que construye una verdad no existe en sí misma, por fuera de ciertas condiciones históricas que la hacen posible, y que por eso mismo no puede entenderse como neutra frente a esas mismas condiciones; una dimensión estética, una valoración moral, las prácticas higiénicas legitimadas

por los conocimientos del cuerpo que se tienen, definen lo que es bello y lo que no lo es, lo que es correcto e incorrecto, etc., inscrita en –o mejor dicho, determinada por– las tensiones que caracterizan las formas de organización de las sociedades modernas; participa de esas mismas tensiones.

Un caballero que se halla en sociedad no permite nunca que a su presencia se dirija una señora de un punto a otro con el objeto de tomar una silla, abrir o cerrar una ventana, o ejecutar cualquiera otra operación de que pueda él relevarla. Igual atención usa siempre una señora joven respecto de una señora de edad avanzada, y en general un inferior respecto de un superior. (CARREÑO, 1892, p. 344)

Nos encontramos así con toda una codificación muy meticulosa respecto a los modos de comportarse en una sociedad, entiéndase, una detallada organización de los modos de moverse, de comportarse en función de la condición que cada uno de esos cuerpos debió reconocer –al menos esa fue la pretensión... aunque difícilmente podamos suponer una efectividad significativa en este sentido–.

A la mujer está encomendada la vigilancia interior, y no debe fiarse de nadie para evitarse el trabajo, que no deja de ser penoso, de ejercerla; debe pasar revista a las personas y a las cosas, como un general pasa revista a sus tropas; exigir que cada objeto se halle limpio y en su sitio. (SINUÉS, 1878, p. 65)

Es de interés señalar, asimismo, que estos procesos de educación atraviesan y desbordan las instituciones, o mejor dicho, se escapan de ellas y las exceden, tendiendo a abarcar a la sociedad en su totalidad. No es mi intención, por lo tanto, limitar el análisis de los documentos a su incidencia en los ámbitos institucionales formales en general, ni en las instituciones educativas en particular. Es así que unas *Lecturas sobre moral, higiene y economía doméstica* (LAMAS y LAMAS, 1909), pueden ser muy efectivas a este respecto, sin tener una inscripción institucional directa<sup>35</sup>.

Además de estos cuidados, nuestro cuerpo necesita de otros, como son el ejercicio físico, el descanso y el sueño. Los principales ejercicios son la *marcha*, el *salto*, el *baile*, los *juegos*, la *natación*, y la *gimnasia*. La *marcha*, o sea las caminatas largas de media hora o más, es el más sencillo y el mejor de los ejercicios: da fuerza y alegría además al espíritu, pues la persona que camina se distrae contemplando cuanto se ofrece a su vista. El *salto* y la *carrera*, fortifican las piernas y los pulmones. El *baile*, cuando se efectúa al aire libre y de día, es un excelente ejercicio: da elegancia al cuerpo y gracia a los ademanes y movimientos. Los *juegos* son los mejores ejercicios. Fortifican el cuerpo y desenvuelven la velocidad, la destreza, la agilidad y todos los sentidos. (LAMAS y LAMAS, 1909, p. 93) (Las cursivas corresponden al documento original.)

<sup>35</sup> Valga recordar que en el prólogo de su segunda edición, los autores dan cuenta del relativo éxito del libro, de su rápido agotamiento y de la demanda de volver a publicarlo. Es muy significativo que este tipo de lecturas, orientadas a ámbitos no institucionales tuvieran una difusión tan amplia. Este elemento contribuye a reforzar la idea de que estos procesos se dan en forma transversal. Ver LAMAS y LAMAS, 1909, p. 2.

Nuevamente, la higiene y la moral se superponen. Y en tanto producto de las solidaridades epistémicas que permitieron ese diálogo, el cuerpo se nos presenta como un campo de regulación que ocupa un lugar central en la medida en que fue en los cuerpos en donde gran parte de estas intervenciones se inscribieron.

Si prestamos atención ahora a los cuerpos de los niños, podremos ver que ellos también fueron, por cierto, privilegiados si nos estamos refiriendo a la preocupación por intervenir sobre sus cuerpos, ya que por encontrarse en un estado que se entendió como de mayor libertad, o más bien usando de ella, "...se despiertan los malos impulsos." (LAMAS, 1903, p. 26). Así encontramos que

Comparando los juegos y los ejercicios físicos como medios de educación del cuerpo del niño, resulta una incomparable ventaja en los primeros. (...) permaneciendo el niño quieto y atento a la orden de mando, no toma interés por lo que hace y se limita a obedecer; el aburrimiento le invade pronto. En el juego, el placer, la alegría y la animación, van íntimamente unidos a él. (LAMAS, 1903, p. 26-27)

Aunque no por ello los ejercicios físicos fueran despreciados como medio de educación del cuerpo. Cada una de estas formas específicas de intervención presentaría sus ventajas y sus desventajas; en particular, los ejercicios físicos

...importan un descanso intelectual y por esto sólo ya son apreciables; luego favorecen de una manera positiva la disciplina, porque permiten la organización rápida de los alumnos por medio de los ejercicios de orden, les despierta el hábito del método, de la obediencia y de la regularidad, por el ritmo con que han de ejecutar todos los movimientos; además obligan al niño a procurarse actitudes correctas, a caminar con relativa desenvoltura y elegancia. Finalmente *suponen un medio artificial bueno*, para remplazar al natural de los juegos en la escuela en cuyos patios pequeños es imposible realizarlos. (LAMAS, 1903, p. 27-28) (Las cursivas corresponden al documento original.)

Pero además, no todos los ejercicios entre sí, ni todos los juegos, evidentemente, eran considerados de la misma forma. No todos los juegos eran, así como tampoco los cuerpos lo eran, iguales entre sí. De este modo, una vez más, una distribución valorativa que organizaba las formas de intervención sobre los cuerpos.

Según el gasto de energía, pueden dividirse los juegos en pequeños y grandes. Los juegos pequeños excitan todas las funciones sin fatigar demasiado. Son los que convienen a los niños hasta los 12 o 14 años. Los juegos grandes son ejercicios violentos que sólo convienen a los adultos. Tal es, por ejemplo, el *football* que no debe permitirse a los niños menores de 14 años, porque es positivamente violento, brutal y peligroso. Realmente es más atletismo que juego. (LAMAS, 1903, p. 26) (Las cursivas corresponden al documento original.)

Los cuerpos serían más o menos jóvenes, tendrían –o se les asignaría– un género, así como también ciertas condiciones físicas que atender. Y por ello mismo los ejercicios y juegos que podían hacer no eran los mismos en cada caso.

Los juegos libres constituirán la base de la educación física. El maestro irá enseñando estos juegos sucesiva y oportunamente y los hará emplear en los recreos teniendo en cuenta la edad, sexo y condiciones físicas de los alumnos, condiciones del local, etc. (URUGUAY. PROGRAMAS ESCOLARES APROBADOS POR RESOLUCIÓN GUBERNATIVA DE FECHA 1° DE FEBRERO DE 1897. 1907, p. 59)

Por otra parte, no todos participarían de los juegos de la misma manera, o mejor dicho, no todos, en una situación de juego reaccionarían de la misma manera. Podría afirmarse incluso, a partir de las fuentes, que los juegos suponen un interés particular, ya que ellos constituyen “...una piedra de toque de la educación.” (CARREÑO, 1892, p. 318). En los juegos pueden, según lo afirmado en algunas de las fuentes, “despertarse los malos impulsos”, presa de los cuales un niño “...grita en demasía, golpea a sus compañeros, se encoleriza, insulta, trata de hacer caer al que corre, desobedece y pierde la disciplina. (LAMAS, 1903, p. 26). Es así que, en ellos “El amor propio ejerce un imperio (...) absoluto [y] tenemos todos propensión a enfadarnos cuando nuestra habilidad queda vencida por la de los demás...” (CARREÑO, 1892, p. 318-319). Pero mientras el *Manual de gimnasia escolar* de Lamas prevé cuáles deberían ser los mecanismos para corregir estas conductas y por lo tanto sugiere que “Todo esto debe refrenarse por medio de juegos reglamentados en los que hay obligación de observar determinado orden, determinadas reglas y naturalmente por la reprensión y el castigo si fuere necesario.” (LAMAS, 1903, p. 26), en el *Manual de urbanidad y buenas maneras...* de Carreño, en cambio, se establecen los mecanismos que permitan evitarlas y así dar cuenta de una adecuada educación y elegancia, incluso de una cierta distinción

...si no poseemos aquel fondo de desprendimiento, generosidad y moderación que es inseparable de una buena educación, imposible será que dejemos de incurrir en la grave falta de aparecer mustios y mortificados en los reveses del juego, y de ofender la dignidad y el amor propio de nuestros contrarios, cuando los vencemos manifestando entonces una pueril y ridícula alegría. (CARREÑO, 1892, p. 319)

Pienso que son las mismas nociones de “pueril”, “ridícula”, “inferior” o “superior”, o las de “...condiciones del sexo...” y “...verdadero papel en la vida.” (LAMAS, 1903, p. 61-62), las que deberían llamar más nuestra atención al momento de cuestionarnos acerca de los modos de intervenir para construir cuerpos. De alguna manera no sería posible entender los unos sin atender a los otros.

Si, como afirmaba anteriormente, un gesto o un movimiento puede ser considerado como “bello”, “elegante”, etc., sólo lo será en función de las relaciones en las que está inscripto,



y por lo tanto no podrá desprenderse de las condiciones, materiales tanto como simbólicas, que lo determinan, así como tampoco podrá separarse absolutamente de cierto nivel de organización y administración de los cuerpos.

Las disyunciones de que quedaron (y todavía hoy quedan) prendidos los cuerpos comportan un interés central para comprender los procesos de educación que los constituyeron. “Hay una correlación que me parece necesario consultar entre el rango de las personas que se educa, su destino y los talentos que pueden tener con decoro.” (STAFFE, 1896, p. 142). Aunque claro, también este interés lo despiertan la propia posibilidad de establecer estas distribuciones entre los cuerpos y la suposición de que a partir de allí pudiera (y todavía hoy pueda) extraerse algún tipo de criterio de comportamiento y educación.

Nuestra educación debe empezar desde el primer año de nuestra vida; y después de los principios de la religión, que es de por sí la fuente de todas las virtudes sociales, nada es más importante que constituirnos el dote del deseo y de los medios de disponer los espíritus a nuestro favor, a fin de llegar a conciliarnos los corazones; ya que en el ordinario comercio de la vida, para ser feliz es preciso agradar, lo que se logra solamente contribuyendo a la dicha de los demás. (STAFFE, 1896, p. 167)

Detengámonos un momento en un fragmento de la obra literaria *Motivos de proteo* de José Enrique Rodó, uno de los escritores uruguayos más importante de inicios del siglo XX, de modo de continuar el contrapunto entre fuentes elaboradas en registros que se complementan entre sí.

Gracia y facilidad de hacer son una misma cosa: los caracteres del movimiento bello son, al propio tiempo, elementos de economía dinámica. En lo físico como en lo moral, economizamos nuestras fuerzas por la elegancia, por el orden, por la proporción. (RODÓ, 1959, p. 269)

Pero no nos olvidemos que, al mismo tiempo y en esa misma medida, la educación de los cuerpos, tanto durante el período analizado como -al menos en parte- también en nuestro presente, será siempre la educación de ciertos cuerpos de los que se espera que (re)establezcan ciertas relaciones sociales; educación de los cuerpos de los niños, de las mujeres, etc. que siempre serán en relación de desigualdad y subordinación respecto al cuerpo hombre, adulto, urbano, de sectores dirigentes; en términos generales, educación de los cuerpos que permita una identificación y clasificación de todas aquellas alteridades que se diferenciaban de lo que se veía a sí mismo como lo *uno*.

## **2.2.- La moderación a la mesa –y su ausencia–, o cómo los excesos se consideraron una amenaza para los cuerpos**

El que bebe debe darse cuenta de que a la Naturaleza no se la engaña con copas de alcohol. (MARTÍNEZ)

VÁZQUEZ, 1912) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

Un elemento central para trabajar sobre el problema de investigación aquí abordado lo constituye la descripción y el análisis de los campos de saberes más importantes en la construcción de estas discursividades sobre el cuerpo, y de algunas de las tensiones que se establecieron entre ellos. Pero al mismo tiempo, y al menos tan significativo como ese primer elemento, es de interés el preguntarnos acerca de la forma en que esos campos determinaron, al interactuar con ciertas condiciones culturales, acciones concretas para transformar la realidad; o mejor dicho para intentar transformar *una* realidad más bien específica, asociada a la percepción que determinados grupos tenían de su propio contexto histórico, y a partir de la cual construyeron ciertos discursos que es posible rastrear a través de las fuentes seleccionadas, y que definieron prácticas y usos del/los cuerpo/s. Y será en el diálogo que pueda establecerse entre ambas dimensiones donde el análisis encontrará su mayor riqueza.

Llevar la mirada hacia las prácticas de alimentación y a los intentos por regular y disminuir el consumo de alcohol, ciertamente puede articular de manera privilegiada un nivel que podríamos llamar epistémico, en el que el conocimiento sobre el cuerpo proveniente de la anatomía y de la fisiología informaba –independientemente de la exactitud o rigurosidad que hoy podamos asignarle a ese mismo conocimiento<sup>36</sup>– por qué ingerir o no ciertos alimentos, qué cantidades eran las adecuadas, etc., con un nivel más bien cotidiano en el que la higiene y la urbanidad iban delineando cómo debían ser llevadas adelante dichas prácticas. Es decir, al detenerme en lo que las fuentes informan acerca de los modos y usos asociados a la alimentación permitiría conocer de qué manera particular aquella sociedad se dio a sí misma ciertos mecanismos de educación de los cuerpos en donde estos dos niveles resultan imposibles de disociar. Regular la alimentación, ya sea a partir del conocimiento que se tenía o por los usos que sobre esos conocimientos se delinearon, poner un orden en aquello que se comía y/o se bebía, fue en aquella sociedad finisecular –y es aun hoy– una forma de educación de los cuerpos; y por lo tanto, en línea con lo que he intentado sostener, su análisis en diálogo con la noción de urbanidad puede ser de interés para este trabajo.

Entender estas estrategias de política educativa y ponderar sus alcances y limitaciones exige poner el problema o tema de la alimentación dentro de la perspectiva social y cultural. "Todos los humanos de todas las culturas adoptan un conjunto de creencias y actitudes culturalmente construidas en relación a los objetos del mundo, entre los que se encuentra la alimentación." (AISENSTEIN, 2012, p. 229). (Las comillas corresponden al texto original.)

---

<sup>36</sup> Una vez más, importa señalar la proximidad temática y de abordaje que esta investigación comparte con otras que le precedieron. En particular destaco la relevancia de que las prescripciones médicas e higiénicas contaran con un respaldo en el conocimiento científico. Para el caso francés, Jacques Gleyse sostiene que "Les démonstrations scientifiques se succèdent, d'un manuel à l'autre, qu'il soit d'hygiène ou de morale, pour rejeter l'ivrognerie et l'alcoolisme." (GLEYSE, 2010, p. 97)

Y más específicamente, si profundizamos en el diálogo que estas regulaciones tuvieron con la noción de urbanidad en el Uruguay, toda una serie de consideraciones deben ser incorporadas. Así, en el libro *El cuerpo humano* de Francisco Martínez Vázquez, luego de describir de manera bastante detallada las partes que componen la boca, distinguiendo entre las “partes blandas” y las “partes duras” (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 17), este mismo autor propone un apartado del libro titulado *Higiene de la boca y del gusto*; allí nos ilustra respecto a la conveniencia de

...comer con la boca cerrada, porque, de lo contrario, aparte de la falta de educación que implicaría no hacerlo así y la repugnancia que las demás personas podríamos inspirar, con la vista del alimento impregnado de saliva, revolviéndose en la boca, se nos podría entrar algún cuerpo extraño, como tierra, alguna mosca o cualquier otro insecto.

Por las mismas razones, y porque el alimento puede pasarse al tubo respiratorio, no debemos hablar ni reír mientras masticamos, ni tampoco beber mientras tenemos la comida en la boca.

La obstrucción del tubo respiratorio produce la muerte por asfixia, en muy pocos minutos. (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 23)

Si bien no existen dudas acerca del predominio de la matriz anátomo-fisiológica, o acerca del intento de ciertos sectores sociales –que en líneas generales podemos asociar con el impulso al conjunto de transformaciones culturales anteriormente descriptas– de imponer un modelo biologicista del cuerpo, en ningún caso esto se tradujo en un único modo de intervenir para construir cuerpos; es decir que, a partir de una manera dominante de entender el cuerpo, desde un conjunto de conocimientos, que surgió como producto del diálogo siempre dinámico de discursividades diversas, se definieron líneas de acción para la construcción de cuerpos diferenciadas en función de las condiciones culturales, sociales y económicas del grupo al que esas mismas acciones fueron dirigidas. Podría decirse que, aun cuando al cuerpo en todos los casos se lo entendiera como el mismo “compuesto de huesos, músculos y nervios...” (URUGUAY. EL MAESTRO, Vol. VI, 1876, p. 296) y aun cuando se entendiera que tuviera las mismas “funciones de nutrición, relación y reproducción...” (URUGUAY. EL MAESTRO, Vol. VI, 1876, p. 296) –más allá de la existencia o de la ausencia de elementos religiosos que explicaran su origen–, esto no siempre determinó las mismas prácticas sociales respecto a los cuerpos. Partiendo de un mismo conjunto relativamente homogéneo de conocimientos, coexistieron prácticas de educación del cuerpo ciertamente diversas... podríamos suponer, tan diversa como lo era la realidad cultural de aquel Uruguay.

Para comprender hasta qué punto esa heterogeneidad estaba presente, alcance la transcripción de un fragmento de la novela *La tierra purpúrea* del escritor inglés William Hudson, que describe cómo se organizaban las prácticas alimentarias en una estancia en Uruguay, en el medio rural:

No había sillas ni mesas, ni cuchillos, ni tenedores; cada uno llevaba su propio cuchillo y a la hora de comer se volcaba el puchero en una gran fuente chata, mientras que el asado se lo servía cada uno directamente del asador, tomando la carne con los dedos y cortando su tajada. Los asientos eran troncos de árboles y algunas cabezas de caballo. (HUDSON, 1968, p. 14)

Y si bien la obra tiene un carácter literario, no por ello debería suponerse que la siguiente descripción fuera menos representativa del escenario que su autor intenta reconstruir. Incluso podríamos suponer que por tratarse de un extranjero que observaba desde una posición de relativa “exterioridad”, esta obra podría estar informando aquellos elementos más característicos de ese mundo rural, es decir los elementos que son de mayor interés para la presente investigación.

El consumo y desperdicio de carne era impresionante. Frecuentemente ocurría que, después del almuerzo, de diez a quince kilos de carne de puchero o asado fueran arrojados a una carretilla y llevados al montón de basura para servir de alimento de una veintena de halcones, gaviotas y caranchos, además de los perros. (...) Al cabo de pocos días me sentí muy cansado de comer nada más que carne, pues por esas alturas no era posible ni siquiera conseguir un bizcocho (...) Al cabo se me ocurrió que habiendo tantas vacas podría ser posible conseguir alguna leche, con lo que introduciría algún cambio en nuestra dieta. Por la noche mencioné el asunto y propuse que al día siguiente enlazáramos una vaca y la amansásemos. Algunos aprobaron la sugestión, diciendo que nunca habían pensado en eso... (HUDSON, 1968, p. 15)

Es en este complejo cultural absolutamente diverso, con realidades ciertamente diferentes unas de las otras, procesos que tendieron a la imposición de un modelo cultural más o menos homogéneo –independientemente de las características que este modelo tenga– no pueden ser leídos separado de los intentos por legitimar un modo de organización de la vida y de regulación de los cuerpos con los que ciertos sectores de aquella misma sociedad se sentían más identificados. De forma tal que la Comisión de Programas conformada para la elaboración del ya citado programa escolar aprobado en el año 1917, que sustituyera el vigente desde el año 1897 pudiera proponer que

...ha creído que conviene insistir durante todo el curso escolar en ciertos temas de capital interés para el porvenir de la raza y muy especialmente en la propaganda antialcohólica, y como a nadie escapará la necesidad de que esa propaganda sea constante y enérgica, queda justificada la repetición del mismo asunto en los distintos años de la escuela primaria. A los maestros corresponde variar esa enseñanza con arreglo a la mentalidad de los alumnos y de acuerdo también con el grado de oportunidad que reconozcan en ella. Al programar la parte de Anatomía y Fisiología se ha buscado el dar, dentro de lo posible, a los niños, para lo preceptuado por la Higiene, la base de los principios científicos, pues el conocimiento de la Ciencias de las que aquélla se deriva tiene que dar a sus mandatos la fuerza que de otro modo le hace falta, porque la que le da la experiencia, siendo mucho, no es, sin embargo, bastante para destruir prejuicios que tienen arraigo profundo en todas las clases sociales, pero preferentemente en las más necesitadas. (URUGUAY.

PROGRAMA DE ENSEÑANZA PRIMARIA PARA LAS ESCUELAS URBANAS, 1917, p. 14) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

Derivado de esta consideración por parte de la Comisión encargada de redactar el documento vigente a partir de 1917, el programa oficial para las escuelas urbanas uruguayas desde ese año definió un contenido denominado *Anatomía, Fisiología e Higiene*, que desde el punto de vista programático sustituyó al contenido *Cuerpo humano*, correspondiente al programa anterior, aprobado en 1897. Y si bien esta sustitución supone, por sí misma, un gran interés para el análisis<sup>37</sup>, en este momento importa señalar la vinculación de este contenido del programa con una intencionalidad concreta en relación a ciertas “clases sociales”, más específicamente “las más necesitadas” (URUGUAY. PROGRAMA DE ENSEÑANZA PRIMARIA PARA LAS ESCUELAS URBANAS, 1917, p. 14). Ya sea explícitamente en el programa de 1917, o implícitamente en el caso de su antecesor de 1897, es posible afirmar que son las propias características de estos sectores sociales entendidos como los más necesitados sobre las que se pretendió incidir, o mejor dicho, la visión que de esos sectores sociales tenían otros sectores que se percibían a sí mismos como menos necesitados y que no por casualidad contaron con algunos de sus representantes en la Comisión de Programas que tuvo a su cargo la redacción del documento que hoy sirve como fuente a la presente investigación; y esa misma percepción de tales características fue la que determinó las características del contenido que acabó conformando cada uno de los programas escolares finalmente aprobados.

Y en efecto, al hacer un seguimiento del contenido *Anatomía, Fisiología e Higiene* (URUGUAY. PROGRAMA DE ENSEÑANZA PRIMARIA PARA LAS ESCUELAS URBANAS, 1917), podemos proponer que en esos mismos sectores sociales existió la constante preocupación por establecer algunas regulaciones asociadas a las prácticas de alimentación; prácticas ciertamente corporales en todos los casos, valga la reiteración, ¿qué más corporal que la organización las maneras de comer y beber?, ¿qué más eficiente en la construcción de cuerpos que la intervención en los usos sociales respecto a la alimentación, y en la asignación de valoraciones morales en torno suyo?

Retomo, en este mismo sentido, lo afirmado por Ángela Aisenstein, específicamente cuando sostiene que la transmisión de

...modales y mecanismos de regulación del deseo de comer y de criterios de producción o elección de los alimentos apropiados, es también parte de lo que

<sup>37</sup> Me limito a hacer notar que en el cambio de nombre de un contenido –*Anatomía, Fisiología e Higiene*, por *Cuerpo humano*– lo que podemos identificar, básicamente, es la confirmación de la hipótesis de que la matriz biologicista es la se utilizó para comprender/explicar al cuerpo. De manera general podría afirmarse que, al cambiar una denominación por otra, se está haciendo explícito el vínculo entre conocimiento de anatomía y fisiología, y una forma particular de entender al cuerpo humano. De ese modo, el cuerpo humano será aquel que la anatomía describe y la fisiología explica. La higiene será, al mismo tiempo, una de las formas de intervención sobre -y regulación de- esos mismos cuerpos.

debe ser enseñado. Educar la elección y conformar el juicio del gusto requiere también civilizar el apetito es decir enseñar a privilegiar lo sano sobre lo sabroso y la moderación sobre la gula o glotonería, teniendo en consideración que tal educación supone establecer un mecanismo de control de la ingesta que es, a la vez fisiológico y psicológico. (AISENSTEIN, 2012, p. 239)

De tal forma, para el primer año el programa afirma que se debían dar “Consejos higiénicos sobre la manera de comer y beber...”, para el segundo que se mantuvieran “Conversaciones sobre los peligros que ofrece el abuso de bebidas fermentadas y el uso de bebidas alcohólicas...”, reiterando los “consejos” del año anterior, en el caso del tercer año de las escuelas urbanas, este programa reiteraba, entre otras cosas, las dos consideraciones ya mencionadas. Aparentemente para el cuarto año las conversaciones se deberían volver un tanto más directas, ya que se dejaban de lado las “conversaciones sobre los peligros...” y se pasa directamente a los “Perjuicios que ocasiona a la salud el abuso de bebidas fermentadas y el uso de bebidas alcohólicas.”, y el ya explícito “Alcoholismo: sus consecuencias”. Se introducía para el año siguiente el tema “Intoxicación del organismo por el alcohol.”. Y aun cuando en los dos años siguientes se debían abordar temáticas relativamente novedosas – tales como las características del aparato locomotor y del trabajo muscular para el sexto año, y el sistema nervioso en el séptimo año–, en ninguno de los dos casos se dejan de introducir orientaciones relativas a este tema, aun cuando no mantienen relación directa y su inclusión queda desarticulada; para el primero de estos dos años se agregaba al final un ítem “Peligros que ocasiona el alcoholismo”, y el segundo de ellos recuerda que se debe insistir “...en el sistema alimenticio como el principal medio curativo”. Finalmente el octavo y último año introduce una nueva dimensión al problema del alcoholismo, no limitándose a reforzar una vez más las “...consecuencias del uso de excitantes tóxicos como el alcohol y el tabaco.” –las cuales no desaparecen–, sino que dedica un punto específico a la “Influencia del alcoholismo sobre la raza.” (URUGUAY. PROGRAMA DE ENSEÑANZA PRIMARIA PARA LAS ESCUELAS URBANAS, 1917)

Aun cuando pueda resultar evidente, cabe decir que eran indicaciones absolutamente diferentes las que acerca de los modos de alimentarse hacía, para el mismo período, el ya citado manual escrito por Manuel Antonio Carreño, el cual refiere también en numerosos pasajes a las conductas y usos apropiados al respecto de la ingesta de alimentos; sirva como ejemplo el siguiente pasaje:

No comamos nunca aceleradamente ni demasiado despacio: lo primero haría pensar que procurábamos ganar tiempo para comer como glotones, nos impediría tomar parte en la conversación, y nos haría incurrir en las faltas que la precipitación trae consigo en todos los casos; y lo segundo imprimiría en nosotros cierto aire de desabrimiento y displicencia, que entibiaría la animación y el contento de los demás, y nos expondría, o bien a hacer el deslucido papel que hace siempre el que se queda al fin comiendo solo, o a

tener que renunciar, para evitar esto, a tomar lo indispensable para satisfacer debidamente la necesidad de alimentos. (CARREÑO, 1892, p. 306-307)

No se observa aquí ninguna referencia explícita a perjuicios orgánico-funcionales derivados de los excesos en la ingesta de alimentos, no encontramos la preocupación de que una raza sea influenciada de maneras no deseadas, ni la amenaza de ningún peligro en ese sentido. Y si bien en la parte inicial de este *Manual de urbanidad...* se nos presenta un apartado que versa sobre los *Deberes morales del hombre* que posee un carácter fuertemente moralizante, con un alto contenido religioso, por lo que podría suponerse una matriz de pensamiento diferente en la organización de esa propuesta, la misma no entra en contradicción con el predominio cientificista –más específicamente, la preocupación desde un saber médico– señalado para el caso de los programas escolares, sino que logran coexistir y articularse, establecer un cierto diálogo. Es así que, aun cuando no abundan las menciones a la importancia de los saberes científicos en la determinación de los ya mencionados *Deberes morales del hombre*, es posible encontrar afirmaciones del tipo

Las lecciones que han recibido [nuestros padres] en la escuela de la vida, los descubrimiento que han hecho en las ciencias y en las artes, los secretos útiles que poseen, todo es para nosotros, todo nos lo transmiten, todo lo destinan siempre a la obra predilecta de nuestra felicidad. (CARREÑO, 1892, p.20)

o bien

El hombre ignorante es un ser esencialmente limitado en todo lo que mira a las funciones de la vida exterior, y completamente nulo para los goces del alma, cuando replegada esta sobre sí misma y a solas con las inspiraciones de la ciencia, medita, reflexiona, rectifica sus ideas, y abandonando el error, causa eficiente de todo mal, entra en posesión de la verdad, que es el principio de todo bien. (CARREÑO, 1892, p.33)

Y si tenemos en cuenta, tal y como ya dije en este mismo trabajo al presentar el libro de Augustín Staffe Blanche *Usos y prácticas sociales: Reglas y consejos para conducirse en la sociedad*, que “...el fin de la urbanidad es conseguir que las personas con quienes vivimos, estén contentas de sí mismas y de nosotros.” (STAFFE, 1896, p. 1), no debería sorprendernos constatar la existencia de una serie de mecanismos, morales y moralizantes, regulatorios de las conductas. Vemos configurarse así toda una construcción de sensibilidades, es decir, vemos organizarse toda una serie de modos de relacionarse consigo mismo y con los otros; y al mismo tiempo, modos de que, a partir de ellos, las personas lleguen a estar “...contentas de sí mismas y de nosotros.”, podríamos incluso decir, toda una dimensión material de los cuerpos que se traduce en términos de relaciones construidas a partir de ciertas condiciones históricas particulares. En este sentido, y no de otras maneras, cobran su sentido más cabal, desde la perspectiva teórico-conceptual adoptada en este trabajo, expresiones del tipo:

En realidad, amorales son los que no respetan la fisiología, porque si algo divino hay, si una Fuerza existe a cuyo culto hemos de consagrarnos, es un fija que en la fisiología está, y provista de toda su supremacía y presentando sus más sublimes espectáculos. (LEGNANI, 1918, p. 15). (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

Es así que, remitiéndonos una vez más al mismo ejemplo de la regulación en el consumo de bebidas alcohólicas, pero en este caso en esta caso en el manual titulado *Una lección de Higiene: Preparación-Enseñanza-Inspección.*, podríamos encontrar afirmaciones del tipo:

-El embriagarse continuamente es nocivo a la salud. Yo conozco personas que tiene el hábito de embriagarse, y que por causa de este hábito andan sucias, han perdido todo sentimiento de dignidad, son inútiles para el trabajo, y su inteligencia está tan anulada, que bien puede decirse que viven embrutecidos. -Tiene razón Antonio, señor maestro. Y agregaré que, según he leído en un libro que me regaló mi padre, muchos borrachos se enloquecen y muchos mueren por causa de su vicio. -Yo opino también así, señor, y saco la consecuencia de que, si bien no es necesario privarse completamente del uso de vinos, es necesario privarse de beberlo en demasiada cantidad o demasiado a menudo. -Me tenéis contento, amigos míos. Habéis razonado muy justamente, y participo de vuestra opinión y la aplaudo. El abuso del vino daña la salud, y, por esto debe evitarse. (BERRA, 1889, p. 52)

Lo que intento poner en discusión es la necesidad de considerar historiográficamente la construcción de los cuerpos; remitir la posibilidad de establecer una relación entre, por un lado ciertas prácticas y usos de los cuerpos, y por el otro un conjunto de valoraciones de tipo moral, a un contexto histórico particular; o mejor dicho lo que intento proponer es la imposibilidad de entender estas dimensiones constitutivas de los cuerpos, más allá de las condiciones históricas de posibilidad en las cuales son producidas.

Lo cual no quiere decir otra cosa que asumir que las operaciones educativas orientadas a dar formas concretas a los modos de comer debían partir de la diversidad existente en ese entorno sobre el cual se pretendía operar, reconociendo que, por ejemplo, como ya fue dicho en este mismo trabajo, a los maestros correspondía adaptar la enseñanza que impartían en función del entorno en el cual llevaran adelante sus intervenciones... o lo que fuera que ellos entendieran que esa realidad era y debía ser.

¿Qué se comía y que se bebía en el Uruguay del '900?, ¿cómo se cocinaba aquello que se comía?, ¿qué podemos saber de esas prácticas de alimentación?, ¿se configuraba en todos los casos de la misma manera?

Y valga una vez más como modo de dar cuenta del tratamiento que en las fuentes este tema tuvo, una de esas maneras de comer existentes durante este período, la transcripción de un nuevo fragmento del ya mencionado libro *La tierra purpúrea*.

Después de haber estado tomando mate y bebiendo caña durante una media hora nos sentamos para dar cuenta de una abundante cena de carne asada, puchero y carnero, servido con grandes platos de un caldo bien sazonado.



Comí una cantidad asombrosa de carne, tanta como cualquiera de los gauchos presentes, y el comer de una vez tanta carne como esos hombres es algo que un inglés puede recordar como una hazaña. (HUDSON, 1968, p. 47)

Abundancia y excesos son los que destacan en los trazos con los que este autor intentó capturar las prácticas de alimentación del Uruguay rural de fines del siglo XIX. Lo cual distaba mucho de los esfuerzos realizados por aquellos sectores sociales, por imponer la regulación equilibrada de los impulsos como parámetro de referencia para legitimar prácticas de educación de los cuerpos; “On peut donc penser que cette question de la <<sobriété>> reste purement théorique, pour la plupart des élèves.” (GLEYSE, 2010, p. 66). En este sentido voy a intentar avanzar un paso más; tal vez las fuentes me permitan hacerlo...

Teniendo en cuenta que no alcanza “...saber que necesitamos comer para vivir, sino que es necesario conocer cómo debemos alimentarnos.” (LAMAS y LAMAS, 1909, p. 165), será necesario preguntarnos, en consonancia con la línea teórico-metodológica trazada, ¿existieron diversos modos de ese mismo “cómo debemos alimentarnos” que puedan dar cuenta de la diferenciación, también en este punto, de cómo debería intentarse educar/construir/administrar los cuerpos?

Al analizar el libro *Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar*, de Alejandro Lamas, una vez más encontramos la preocupación por establecer regulaciones en torno a las prácticas de alimentación, aunque en esta oportunidad con rasgos particulares que hacen posible plantear ciertas hipótesis. De hecho, en este manual se propone que, si “...lo que ha de procurarse al cultivar las facultades físicas es dotar al niño de vigor, de resistencia al trabajo y a la fatiga y de energía, para luchar contra los elementos nocivos que amenazan constantemente su salud.” (LAMAS, 1903, p. 10), entonces la alimentación debería ser uno de los “...elementos que sirven de agentes para conseguir este objetivo...”, siendo incluso el primero de estos elementos en ser mencionado, junto con el vestido, la higiene privada, la higiene intelectual, y en último lugar, el ejercicio. “Asunto (...) este de la mayor importancia.” (LAMAS, 1903, p. 14), y al mismo tiempo incluye algunas consideraciones significativas. En particular entiendo que son centrales para el problema de investigación, las afirmaciones del tipo

Preciso es tener presente que los niños no solamente reparan por medio de la alimentación las pérdidas producidas por la desasimilación sino que deben también formar su cuerpo, construir su <<casa orgánica>> (LAMAS, 1903, p. 15)

Una vez más vemos que se existió una mirada organicista del cuerpo; aunque este no sería más que un ejemplo del predominio de la visión anátomo-fisiológica sobre los cuerpos, de los tantos que abundan en esta fuente. Sin embargo, como decía anteriormente, en este libro

aparecen, en forma explícita, algunos elementos que en las otras fuentes no lo hacen de maneras tan evidentes.

Por un lado la idea de la alimentación asociada al vicio, y a la necesidad de evitar los excesos, por lo que si bien en esta fuente se aconseja "...abandonar a los niños a su apetito.", enseguida se aclara que "...esto debe comprenderse con limitación, pues hay que distinguir el apetito real y verdadero, del apetito por vicio, producto siempre de una educación mimosa." (LAMAS, 1903, p. 15); y más adelante se indica que "...ha de evitarse que el niño coma por vicio..." (LAMAS, 1903, p. 17).

También en este punto, la solidaridad conceptual entre diversas fuentes es elocuente. En esta oportunidad destaca tanto la proximidad respecto a la moderación en la cantidad de alimentos que un niño debía ingerir, como también el vínculo con otros elementos importantes en términos de educación de los cuerpos, tales como la vestimenta:

Desde que una criatura puede comer debe acostumbrársela a una cantidad de alimento razonable, y que no sea demasiado corta ni excesiva: las niñas no pueden usar trajes demasiado escotados ni llevar descubierto el antebrazo, por la impresión del frío en este sitio, en el pecho y en el estómago (...) No se debe oprimir a las niñas con el corsé o los vestidos: esto perjudica a todas las funciones importantes como la digestión, la respiración, etc., y les quita toda su gracia nativa; pero tampoco debe dejárseles desabrigado el estómago, cosa que les sería en extremo perjudicial: para los niños de ambos sexos, de uno a cuatro años, hay formas de corsés muy cómodas, muy holgadas y muy higiénicas, que dejan al cuerpo de los niños la más completa comodidad y la más adorable esbeltez. (SINUÉS, 1878, p. 133-134)

Importa señalar, en este caso, la vinculación directa que, en ambas propuestas, se establece entre prescripciones educativas generales y formación del cuerpo; y ya fuera a través de la acción de los maestros en los contextos escolares, o de otros preceptores, tanto en uno como en otro caso lo que se nos revela son algunos de los mecanismos por medio de los cuales se buscó modelar esos cuerpos, de darles forma, de regularlos, incluso en sus detalles. Podría aventurar, al menos como hipótesis... principalmente en sus detalles.

Aplicaos desde temprano a formar su corazón, adornar su espíritu. Acostumbradlos a buenos modales. Nada debe ser descuidado, ni siquiera cierto arte en su *toilette*, sobre todo el esmero en su persona. Se les obligará a buenas y fuertes lecturas y se les excitará al mismo tiempo a entregarse a los ejercicios que dan gracia al cuerpo. (STAFFE, 1896, p. 27) (Las comillas corresponden al documento original.)

Tal vez por eso la ya referida autora del libro *La mujer en nuestros días*, María del Pilar Sinués, señala un encargo que un eminente doctor –nuevamente encontramos la solidaridad con el saber médico que tendió a verse como una demostración de legitimidad de los discursos sobre las regulaciones de los cuerpos– sugería: "...que en los niños se cuide, por lo menos,

tanto la parte moral como de la física: que se les enseñe a ser razonables en sus afecciones, moderados en sus sentimientos, y valerosos cuando se ven contrariados.” (SINUÉS, 1878, p. 132-133)

Y tal vez también por eso mismo constatamos una preocupación que llegó a materializarse en el esfuerzo por prescribir los tiempos que deben existir entre una comida y otra, así como también entre éstas y la actividad que en las fuentes aparece mencionada como “intelectual”, “Mayor importancia tiene el tiempo que ha de mediar entre las horas de las comidas y el estudio. La digestión se verifica mal si el cerebro no está en reposo.” (LAMAS, 1903, p. 16); o entre una comida y la práctica de ejercicios físicos, para el caso del libro ya citado libro de María del Pilar Sinués.

...el ejercicio es una cosa excelente, pero haciéndolo con prudencia; nunca debe llegar hasta la fatiga, ni puede tomarse durante el tiempo de la digestión (...) el instinto enseña a los animales a acostarse después de cada comida, y no sería malo que tomásemos la lección que nos dan. (SINUÉS, 1878, p. 134)

Afirmación que no difiere de forma significativa de lo que Francisco Martínez Vázquez proponía, proponía en su libro *“El cuerpo humano: Nociones elementales de Anatomía, Fisiología e Higiene.”*:

También es peligroso hacer ejercicios violentos o agitarse de cualquier manera, ya sea por desarrollo de fuerzas, o por disgustos. El ejercicio después de las comidas es malo, porque activa la respiración y la circulación de la sangre; y cuando recién se ha comido, el estómago empuja al diafragma, no permitiéndoles gajar lo suficiente para poder ejecutar bien la respiración y éste oprime al corazón, impidiéndole enviar la sangre a todas las partes del cuerpo, con lo cual nos exponemos a morir asfixiados, si el ejercicio se prolonga. (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 72)

o de lo que este mismo autor nos informa en ese mismo texto, bajo el sugerente título *“Ventajas del ejercicio moderado”*

El ejercicio moderado, cuando va acompañado con un régimen alimenticio reparado, fortifica a los órganos y facilita las funciones, principalmente la digestión, la exhalación cutánea y las secreciones; reparte el calor de una manera uniforme por todo el cuerpo; favorece el juego de las articulaciones y hace flexibles a sus ligamentos; desarrolla a los músculos; hace más desembarazados los actos respiratorios, al mismo tiempo que da amplitud a la cavidad torácica; el corazón funciona más rápidamente durante el ejercicio, enviando mayor cantidad de sangre a los capilares, produciéndose cambios activos de fluido nutricio en todos los órganos; es mayor la cantidad de sangre que pasa a purificarse en los pulmones y por fin las glándulas sudoríparas entran en acción arrojando las impurezas de ésta; con todo lo cual se robustece la salud. (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 142)

Todo un desarrollo de técnicas de administración de tiempos y espacios que comienzan a ser consideradas al definir prácticas –y “...precauciones en cuanto a la cantidad de los

alimentos, número y horas de las comidas, su relación con el sueño, etc.” (LAMAS, 1903, p. 15)– según cada ámbito en el que los niños se encuentren. Es por eso que “En cuanto a la costumbre de comer a hora fija, sólo puede admitirse en los colegios por razón de disciplina y orden, pero no como un precepto de educación física infantil” (LAMAS, 1903, p. 16), asumiendo el riesgo que ello supondría, ya que “El hábito de comer a hora fija trae el encaprichamiento de los órganos, que se hacen tiranos cuando una circunstancia imprevista impide satisfacerlos según una costumbre estricta.” (LAMAS, 1903, p. 16).

Será, pues, la educación en términos generales, una de las principales esferas donde aquella cultura uruguaya puso en funcionamiento mecanismos que pretendieron dar forma a ese cuerpo, construirlo, y asegurar una orientación que se entendía más sana; que hicieron posible atender no sólo lo que esa misma cultura fue construyendo como las necesidades de los niños, sino también y tal vez fundamentalmente, todo un conjunto de situaciones que eran vistas como amenazas a las que esos niños quedarían expuestos sin la mirada atenta del maestro.

Alimentación, prácticas higiénicas y ejercicios físicos, fueron tres elementos que se entrelazaron, al tiempo que fueron atravesados por una dimensión moral. Tal vez uno de los ejemplos más claros de esta articulación lo constituye la justificación que el Presidente de la Comisión Nacional de Educación Física realizara con motivo de la creación de la primera Plaza Vecinal de Cultura Física del Uruguay, en el año 1912, la cual puede leerse en el Acta n° 47, de fecha 24 de julio:

Definir de un modo completo que es y cuales son los propósitos y los beneficios de una Plaza Vecinal para ejercicios físicos, demandaría un libro, yo solo me limitaré a manifestar lo que yo entiendo y como en mi concepto debe ser la Plaza Vecinal para ejercicios físicos que se trata de fundar, será un punto de reunión, que por sus condiciones higiénicas, por la belleza de su panorama, por lo cercano a las viviendas de los concurrentes, como por las condiciones especiales a que la someterá la Comisión Nacional de Educación Física, dotándola de un grande y hermoso pabellón para baños, para solarium, y para bar higiénico donde se espenda leche especial, frutas y bebidas sin alcohol; de campos de sports, de gimnasios al aire libre y mixtos, de aparatos gimnásticos higiénicos y de recreo, de pista pedística, de arcos y para bicicleta, de bancos bajo sombra y de plantas; un punto de reunión decía, que por todas estas condiciones, atraigan de mañana y especialmente de tarde, a todo el vecindario de la sección y mientras otras plazas análogas no se establezcan en otros barrios, a vecinos de otras secciones. Los propósitos que tendríamos en vista para su concurrencia serían entre otros: Los niños y las niñas para tomar baños de aire, sol y agua; a correr y hacer libres; a hacer ejercicios físicos racionales y científicos; a hacer con aire, con oxígeno puro, gimnasia de pulmones y vías respiratorias; a hacer gimnástica general del organismo; a beber leche pura y fresca y comer frutas escogidas. Los adolescentes y los hombres: Los ejercicios anteriores y los deportes atléticos retrayéndolos con los atractivos de la Plaza y alejándolos de las reuniones malsanas y de los clubes o remates de Carrera de Caballo, de los cafés, u otras reuniones perjudiciales. Las madres: Para que caminen, tomen aire y baños higiénicos frios o calientes, acompañen sus niños o niñas y mientras presencian sus ejercicios amamanten sentadas en bancos de sombra a sus nenes que también

estos, desde que nacen, desde antes de hacer, necesitan gimnástica, necesitan ejercicios físicos, necesitan movimiento. Los padres: Para acompañar a sus hijos, también entretenerse con sus ejercicios, o hacerlos ellos también, que para los ejercicios gimnásticos e higiénicos no hay edades; para descansar, tomar baños y recuperar las fuerzas perdidas en la tarea del día. Estos son muy ligeramente enumerados algunos de los beneficios físicos que resultarán del establecimiento de la Plaza Vecinal. Con estos ejercicios el hombre se hace más fuerte, más vigoroso, más sano y resistente a todas las enfermedades, esos ejercicios le prepararán mejor para resistir las pésimas condiciones higiénicas de sus moradas nocturnas y harán que el horroroso porcentaje de tuberculosis que en los diez últimos años marcó en las Casas de Beneficencia Pública un 62,95%!! frente a los demás enfermedades infecto-contagiosas, con el eficaz preservativo y vigorizador ejercicio físico de nuestras Plazas Vecinales, vaya declinando aquella asustadora proporción. (URUGUAY. COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA, 1911 – 1914, p. 151-152) (El subrayado y las mayúsculas corresponden al documento original.)

Inicié este apartado proponiendo que el análisis de los procesos de educación de los cuerpos a partir de los usos que respecto a la alimentación existieron, encontraría su mayor riqueza en un análisis que permitiera articular lo que aquella sociedad construyó en torno a las prácticas de alimentación y los conocimientos que entendió como legítimos para justificar esas mismas construcciones. Algunos de estos elementos deberán ser retomados más adelante, sin embargo corresponde analizar estos usos del cuerpo en vínculo con la noción de urbanidad, ya que ellos fueron (y son), del mismo que aquella lo fue, un elemento importante de educación de los cuerpos; y así mismo porque también ellos se constituyeron en el entrecruzamiento de valoraciones de tipo moral, e intentos por transformar, desde una determinada perspectiva, los modos de organizarse de esa misma sociedad.

Las Plazas Vecinales de Ejercicios Físicos serán centros vigorizadores y restauradores de fuerza y salud de los niños y niñas de todas nuestras escuelas públicas y privadas, allí irán los niños a resarcirse de la forzada inacción de los inadecuados locales donde a costa de su desarrollo y de su salud se les mantiene inactivos durante horas, allá irán esos niños a vigorizar sus músculos, a vigorizar su cerebro con irrigaciones de sangre pura; a hacerse con la perfección de su organismo, más bueno, más culto y respetuoso, más inteligente y bello, más humano y social, cualidades físico-morales, que al perfeccionar la raza elevan las condiciones del hombre, por su adquirida intelectualidad, poder y dominio sobre la materia a tan altas esferas, que es dado concluir la esperanza que de allí surja la verdad pura que permita al espíritu revelar el principio del bien y de la felicidad humana. -No son pues las plazas de ejercicios físicos, como no lo son los demás centros de cultura del mismo orden, locales sin otro propósito que vigorizar el músculo y hacer hombres-hércules o acróbatas capaces solo para luchar y levantar pesos en un casino o en un circo como parece ser el concepto que de la educación física tienen ciertos hombres, que por la posición que ocupan, social u oficial, no deberían ser capaces de prejuicio, estultez o ignorancia semejantes, ignorancia o prejuicio que les hace combatir de hecho o por inercia, o cuando menos ser indiferente a los esfuerzos de la Comisión Nacional en pro del desarrollo de la cultura física en el país. Estos hombres no tienen derecho a ignorar los beneficios morales, intelectuales y sociales, que a la humanidad han prestado, prestan y continuarán prestando los centros de cultura física; pero no obstante su menosprecio hacia estas instituciones, ellas progresarán

mientras le presten su incondicional apoyo, hombres superiores, hombres inteligentes, grandes pensadores y hombres de ciencia, concurso prestado con todo el amor y las grandes energías que solo son capaces de emplear aquellos que durante alguna época de su vida haya visto generar sus ideales y robustecidas sus fuerzas y su fe en la acción educadora de aquellos centros de cultura física. (URUGUAY. COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA, 1911 – 1914, p. 153-154) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

Y como ya he propuesto en otros momentos en este mismo trabajo, no deberíamos dejar de considerar que esto se produjo en un escenario caracterizado por realidades culturales heterogéneas en cada uno de los niveles en los que este análisis está propuesto, y que existían distancias importantes entre esas mismas realidades particulares y los modelos “civilizados” y “civilizadores” que los sectores dirigentes intentaron legitimar, y que por ello mismo, tan importante como esa diversidad, tensiones significativas se generaron al llevar adelante esas búsquedas.

Uno de los hombres arrojó su lazo, enlazando una de las patas traseras del animal, que tironeando en dos distintas direcciones fue sujetado prontamente; entonces se aparearon los otros peones, quienes primero desjarretaron la vaquillona caída y luego hundieron en su garganta un largo cuchillo. Sin cuerearla, descuartizaron la res y los trozos elegidos fueron arrojados a un gran fuego de leña que uno de los hombres había estado preparando. Una hora más tarde nos sentábamos a festejar con carne con cuero, jugosa, tierna y exquisitamente sabrosa. (...) La carne, incluso la de caza, jamás es tan tierna o deliciosamente sabrosa como cuando se la cocina y come inmediatamente después de muerto el animal. (HUDSON, 1968, p. 20)

Incluso debe ser señalada la existencia de un reconocimiento, por parte de algunos actores del período, de esta condición contradictoria de toda época. Es decir, hubo quienes se ubicaron desde una posición –probablemente minoritaria– desde la cual se consideró que la pretensión de homogeneizar absolutamente el entramado social no solo sería algo imposible de alcanzar, sino que implicaría mucho más un emprendimiento inútil, ya que lo que caracteriza a cualquier organización humana es su heterogeneidad.

...más que peculiaridad de una especie de temperamento ¿no podría considerarse este dualismo condición casi universal...? (...) no dejará de existir la dualidad porque ella permanezca ignorada de quien la lleva en sí mismo, ni en el caso de que, por la incoordinación e inferioridad de la tendencia más débil, sólo alcance ésta a demostrarse alguna vez por inhibiciones aisladas, o menguando ocultamente la fuerza que despliega en sus actos la potencia rival; sin que llegue nunca a quedar sola en el alma y dar razón de sí.” (RODÓ, 1959, p. 926)

### **2.3.- En la piel y un poco más allá... una urbanidad que define los límites de los cuerpos**

Es preciso acostumbrarnos desde niños al aseo y a la limpieza; es necesario sentir vergüenza por la suciedad y respeto y satisfacción por el aseo. (LAMAS y LAMAS, 1909)

Me propongo en este momento avanzar en el sentido de continuar poniendo un poco de orden en la información que las fuentes aportan al respecto del problema de investigación, o mejor dicho, buscaré profundizar en la lectura de estos documentos de modo tal que me sea posible poner de manifiesto los intentos de ciertos grupos sociales uruguayos por construir un orden particular al caos que reinaría a nivel de los cuerpos, al menos ese era el gran temor, si no se ejercían ciertas regulaciones que estos mismos grupos consideraron como necesarias – baste releer el epígrafe de este mismo capítulo, específicamente la idea de que “es necesario sentir vergüenza por la suciedad”– y que por ello mismo buscaban legitimar; razón por la cual en varios de los manuales de higiene consultados se sugieren indicaciones del tipo: “Hay que vigilar a los niños con un cuidado constante, y en caso de accidente, atenderles de modo que se corten las consecuencias del mal...” (SINUÉS, 1878, p. 131).

En este apartado, por tanto, el foco estará puesto en el análisis de algunas de las instancias privilegiadas en lo que respecta a los procesos de educación de los cuerpos; más específicamente el caso de las prácticas de higiene y de vestimenta, ambas en diálogo con lo que he intentado analizar hasta el momento sobre la noción de urbanidad, y las disyunciones que operaron a partir de ella.

Vestimenta e higiene son, no lo olvidemos, espacios que deben ser delimitados dentro de la organización que una determinada cultura establece, y podríamos decir que en torno suyo se construyen prácticas de educación de los cuerpos que contribuyen a establecer los límites de esos mismos cuerpos. En definitiva, lo que propongo en este trabajo es que las prácticas asociadas a la alimentación, así como las relacionadas a la vestimenta, entre otras, fueron espacios de intervención privilegiadas en relación a las cuales la sociedad uruguaya intentó organizar los procesos más generales de educación, que por lo tanto tuvieron una inscripción directa en los cuerpos, y que en esa medida su análisis resulta de interés para el abordaje del problema de investigación propuesto.

Cuerpos que encontraron sus límites –materiales y simbólicos... epiteliales y relacionales– en el ejercicio mismo de trazarlos que una cultura logra estabilizar de manera siempre provisoria. Higiene y vestimenta no serán únicamente, desde esta perspectiva, prácticas que sirvieron (y sirven) para limpiar o cubrir la piel; serán, mucho más, la forma en que el Uruguay de fines del siglo XIX y comienzos del XX (y de comienzos del siglo XXI) marcó un límite de los cuerpos y de las posibilidades de cada cuerpo, inscribiéndolo lo más exactamente posible en la piel... y un poco más allá. “No adoptes jamás para tus hijos los trajes que compriman sus nervios: la libertad más absoluta es necesaria a su desenvolvimiento, y éste es indispensable a su salud.” (SINUÉS, 1878, p. 125)

Específicamente para el caso de la higiene, parto de la idea de nos ofrece Mary Douglas de que nuestra noción de suciedad “...é composta de duas coisas, cuidado com a higiene e

*respeito por convenções. As regras de higiene mudam, naturalmente, com as mudanças no nosso estado de conhecimento.*” (DOUGLAS, 2010, p. 19). En línea con esta perspectiva Georges Vigarello, en su libro *Lo limpio y lo sucio; la higiene del cuerpo desde la Edad Media*, afirma que lo que se entiende por sucio, así como aquello que es visto como limpio, solo pueden ser analizados en el funcionamiento general de una sociedad particular. En este sentido resulta interesante considerar que

...una historia de la limpieza corporal pone en juego una historia más amplia y más compleja. Y es que todas estas representaciones que marcan los límites del cuerpo, que perfilan sus apariencias o sugieren sus mecanismos internos, se halla, primero, en un terreno social (...) Una historia de la limpieza corporal es, por tanto, una historia social. (VIGARELLO, 1991, p. 16)

Entiendo que estas mismas consideraciones deben ser tenidas en cuenta para las usos de los cuerpos respecto a las formas de vestirse, de modo que una historia de las ropas sería también una historia social, una historia cultural<sup>38</sup>; máxime si consideramos que entre estas dos prácticas existió una fuerte articulación que hizo que muchas veces se produjera una continuidad entre lo que se definió adecuado en términos de vestimentas que debían usarse, y las valoraciones higiénicas, es decir, en numerosas ocasiones fueron estas mismas valoraciones las que determinaron cómo correspondía presentarse en sociedad.

Necesario será, por ello mismo, dilucidar cuál fue el lugar que le fuera asignado a la vestimenta y a la higiene, así como también a la relación que se estableció entre ellas –tanto a nivel conceptual, como respecto a las prácticas que habilitaron– dentro de los procesos de educación de los cuerpos en el proceso de consolidación del modelo social y cultura de ese Uruguay que se empezó a percibir a sí mismo como moderno. En tal sentido, no sería aventurado suponer que no fue por casualidad que en el *Manual de urbanidad y buenas maneras...* se aconsejaba acostumbrarse “...a ejercer sobre nosotros todo el dominio que sea necesario para reprimirnos en medio de las más fuertes impresiones.” (CARREÑO, 1892, p. 349). Así como tampoco que se considerara poco conveniente, citando el periódico *El Maestro* una vez más, descuidar ni el más mínimo detalle respecto al cuidado del cuerpo “Ni una uña larga, ni un cabello suelto, ni una mancha en las manos, ni un olor desagradable...” (URUGUAY. EL MAESTRO, Vol. VII, 1878, p. 162).

Nos encontramos frente a un primer elemento respecto al que considero pertinente realizar algunas puntualizaciones. Y es que, transitando una vez más los caminos de lo evidente, me detendré, al menos un momento, en el consenso general que podemos encontrar en las fuentes consultadas acerca de la importancia de la higiene de los cuerpos, así como la estrecha

---

<sup>38</sup> Ver específicamente el libro *As roupas nas práticas corporais e esportivas: a educação do corpo entre o conforto, a elegância e a eficiência (1920-1940)*, escrito desde una perspectiva de historia cultural por Carmen Lúcia Soares.



relación que existía entre ésta y la vestimenta. De ese modo, “Casi resulta inútil expresar cuanto influye en el mantenimiento del buen estado de salud el aseo y la limpieza de los niños...” (LAMAS, 1909, p. 18), y por eso mismo, los maestros deberían “...pasar diariamente <<revista de aseo>> examinando cara, manos, ojos, nariz, boca, orejas, cabeza y traje.” (LAMAS, 1909, p. 21); pero sobre todo, y más significativo todavía, ya que evidencia lo que mencionaba anteriormente acerca de que no existe neutralidad posible respecto de las nociones de estética, belleza, etc., la misma distribución, en términos de mecanismos de ejercicio del poder, que despliega en torno suyo todo sistema de ideas con pretensión de legitimidad, tuvo voces que propusieron que los maestros debieran hacer que “...los niños que no estén debidamente limpios se aseen en la pieza que debe existir expreso en la escuela...” (LAMAS, 1903, p. 21), pero la indicación del manual no se limitaba a ello, y sugería al maestro que “...si la falta de aseo es importante lo enviar[a] a su casa.” (LAMAS, 1903, p. 21).

Lo central, en términos del análisis propuesto, radica en la posibilidad que estos testimonios nos ofrecen de hacer explícita la distribución que operaba sobre los cuerpos a partir de las prácticas de higiene y de vestimenta. De este modo, las prácticas de vestimenta comenzaron a estar determinadas por el lugar y la situación en la que un cuerpo se encontrara: “...los cuerpos escotados, los brazos desnudos y adornados de alhajas, las hechuras recargadas, están proscritas de toda comida, no siendo de boda, o gran ceremonia.” (SINUÉS, 1878, p. 34); y al mismo tiempo, éstas estuvieron directamente asociadas a cierto criterio de cuáles eran las prácticas de higiene que debían atenderse en cada una de esas situaciones, y aún más importante que ello, a partir de allí fue posible determinar que un cuerpo que no cumpliera con los requisitos de higiene debía atender a esta falta y, en caso de que esto no se hiciera, podría quedar inhabilitado de permanecer en ese espacio y excluido del mismo. En definitiva, lo central radica en esta asociación higiene-vestimenta y en la posibilidad de análisis que a partir de ella podamos encontrar. “¡No abandones tu persona! Sé siempre elegante, viste bien, y sobre todo, que el más exquisito aseo brille siempre en ti y al derredor tuyo.” (SINUÉS, 1878, p. 81)

Y para reforzar la idea de que existió un relativo consenso a este respecto, es importante recordar que otras voces resonaban en sintonía con esas afirmaciones, al proponer como “proyecto de reglamento” para las escuelas uruguayas que

Todo niño que se presente a la Escuela, sin prestar el debido cuidado al aseo de su persona y vestido, o cuyas ropas no se hallen debidamente arregladas, pues la pobreza no excluye el buen arreglo y decencia, se devolverá a su casa para que se presente como es debido hacerlo en la Escuela. (URUGUAY. EL MAESTRO, Vol. IV, 1875, p. 16) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

Me interesa detenerme un momento y poner de manifiesto la proximidad entre discursividades que en otros aspectos no son tan cercanas; la solidaridad existente de unas a

otras afirmaciones, que hacen posible visualizar líneas transversales en relación a los procesos de educación de los cuerpos que comenzaron a consolidarse en los años comprendidos en esta investigación.

Y por otro lado también debe ser destacado, en función de esta transversalidad, que no fue la escuela el único ámbito de la sociedad uruguaya en el que el aseo y la higiene fueron elementos de intervención y regulación de/sobre los cuerpos; no fueron las instituciones educativas en el único espacio en que higiene-salud-belleza definieron una cierta continuidad a partir de la cual se establecieron una variedad de líneas de acción para producir una y otra vez el cuerpo, o en su defecto —en el más literal de los sentidos que la expresión “defecto” puede aceptar, entendiendo que éstas darían cuenta de una distancia respecto al modelo del cual se diferenciaban, que las ubicaría en posición de relativa inferioridad— alguna de sus variantes y derivaciones: cuerpo-niño, cuerpo-mujer, etc.

Capítulo II: Del aseo; Artículo I: Del aseo en general. 1.-El aseo es una gran base de estimación social (...) porque comunica a todo nuestro exterior un atractivo irresistible, y porque anuncia en nosotros una multitud de buenas cualidades de que la pulcritud es un signo casi siempre infalible. 2.- El aseo contribuye poderosamente a la conservación de la salud (...) 3.-Nada hay, por otra parte, que comunique mayor grado de belleza y elegancia a cuanto nos concierne, que el aseo y la limpieza. (CARREÑO, 1892, p. 51)

Así como tampoco fueron los niños los únicos que quedaron prendidos de estas regulaciones. Evidentemente, también los adultos debieron dar cuenta de una higiene personal que se inscribiera dentro ciertos parámetros que permitieran clasificarla como satisfactoria, así como de un cuidado preconizado como necesario en sus vestimentas. Particular fue el énfasis en estos cuidados que debieron seguir los maestros, ya que se buscó que éstos contribuyeran, por el ejemplo que ofrecían, en la educación de los niños, —¿también en este caso de sus familias? pienso que al menos la pregunta puede ser planteada— tanto como las instancias discursivas, o incluso más, ya que éstas, sin la imagen del maestro, de poco servirían.

Después del vestido, la limpieza del cuerpo es una cualidad que el Maestro debe poseer hasta con nimiedad. (...) nada debe notar el discípulo; porque este es propenso a imitación y el Maestro no debe aconsejar lo que él mismo no practica. El ejemplo del educador, enseña más que la elocuencia del lenguaje. En vano aconsejará el aseo a los niños, si él se presenta sucio; en vano predicará la utilidad de peinarse la cabeza, si aparece ante ellos con los cabellos crespos y desvencijados. (URUGUAY. EL MAESTRO, Vol. VII, 1878, p. 162) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

A este respecto, lo que resulta más importante señalar no es el hecho de que exista una transmisión cultural que se inscribe en los cuerpos, o lo que sería lo mismo, no se trata de destacar aquí el hecho de que existiera una búsqueda por definir ciertos parámetros relativos a

los modos en que debían vestirse quienes formaban parte de ella. Reitero lo ya aceptado al afirmar que la imposición y reproducción de ciertos usos y prácticas sociales toma una dimensión o se traduce a nivel corporal. Lo fundamental para esta investigación será destacar, una vez más, que la construcción de esos cuerpos no es independiente de las condiciones históricas que lo hacen posible, podríamos decir, nunca sucede en el vacío, por fuera de ciertas valoraciones que dan cuenta de las tensiones siempre presentes en estos procesos; es por ello que “Nuestros vestidos no tienen por único objeto el cubrir el cuerpo...” (CARREÑO, 1892, p. 326), y por ello mismo el desaseo del cuerpo fue considerado como “...una cosa vergonzosa y malsana...” (SOLARI, 1894, p. 71)

De esta forma el “desaseo del cuerpo” no podría jamás ser, entiéndase no podrá ser únicamente, un factor de riesgo para la salud, ya sea ésta individual o colectiva. Será, al mismo tiempo, y tan importante como ello, “una cosa vergonzosa y malsana”; es decir, será, al mismo tiempo, y tan importante como ello, una cuestión moral<sup>39</sup>. En este sentido es que puede entenderse que para José Enrique Rodó resulte indudable que “...el que haya aprendido a distinguir de lo delicado lo vulgar, lo feo de lo hermoso, lleva hecha media jornada para distinguir lo malo de lo bueno.” (RODÓ, 1959, p. 176)

Y es en esa misma clave que podrían ser entendidas toda una serie de valoraciones que nos informan de las formas de percibirse a sí mismos que ciertos grupos sociales tenían, y de las formas de percibir, y en esa misma medida identificar, una alteridad –o una serie de alteridades–: “De la pobreza a la miseria hay un abismo; y, fuerza es decirlo: si la pobreza es inevitable, la miseria se puede evitar casi siempre; por esta razón, la pobreza es respetable, y la miseria repulsiva.” (SINUÉS, 1878, p. 44)

Podemos encontrar en la higiene un elemento en relación al cual podría interpretarse que existieron niveles importantes de acuerdos y consensos dentro de los sectores dirigentes para el caso del Uruguay del ‘900, al menos eso podría afirmarse a partir de los documentos seleccionados. Nociones en relación a lo que era o no era limpio, saludable, así como también –en la medida en que esta práctica fue inmediatamente una cuestión moral– bello, elegante y cortés, entre otras, no presentarían diferencias significativas entre una fuente y otra.

Aunque, claro... siempre resulta más difícil encontrar vestigios que nos informen acerca de otras formas posibles de sentir y pensar; muchas veces nos enfrentamos a la falta de documentos que den cuenta de otras sensibilidades, y por eso mismo a ellas nos acercamos más bien erráticamente, por caminos sinuosos trazados mucho más por la contraposición y por los

---

<sup>39</sup> Como en otros pasajes de este trabajo, se hace necesario explicitar que este tipo de afirmaciones toman como base conceptual lo que otros autores ya han demostrado. En este caso me baso en los trabajos de Carmen Soares, en particular en el ya referido texto *Prácticas corporales: historias de lo diverso y lo homogéneo*, en donde afirma que “Estar limpio corporalmente, y presentarse con ropas limpias es señal de rectitud moral, de carácter, y es certeza de una vida virtuosa.” (SOARES, 2005, p. 13).

contrastes, por las acciones propuestas -ni siquiera siempre realizadas- que encontramos en los documentos que sí nos han llegado, entendiendo que éstas están orientadas a transformar una realidad. Sin embargo, la ausencia de testimonios directos de la forma en que entendían qué era bello, elegante o cortés los sectores sociales que no producían sus propios manuales, no supone que estas formas otras no existieran, sino todo lo contrario... la falta de registros que den cuenta de esas voces, no impide afirmar que es sobre esa alteridad que se pretendió intervenir; la insistencia que significa la enorme cantidad de manuales, etc. no es sino la prueba más evidente de que esa alteridad existía. A partir de allí se buscó intervenir, y entiendo que también a partir de allí este análisis debe proponerse.

Sirva, en este sentido, la siguiente descripción de cómo estaba confeccionada la vestimenta de un gaucho

El viejo estaba vestido a la usanza gaucha pero con ropas gastadas: camisa de algodón, chaqueta corta, calzoncillos anchos de algodón y chiripá, pieza de la indumentaria semejante un chal sujeto en la cintura por medio de una faja y que cae hacia abajo hasta media distancia entre las rodillas y los tobillos. En vez de sombrero llevaba un pañuelo de algodón atado descuidadamente alrededor de la cabeza; su pie izquierdo estaba desnudo, mientras que el derecho calzaba una bota de potro en la que estaba asegurada una espuela de hierro cuyas puntas tenían unos cinco centímetros de largo. (HUDSON, 1968, p. 26)

Pero ciertamente no fue el aseo, estrictamente hablando, la única preocupación al respecto de la higiene, o de la salud en general. Por el contrario, todo un conjunto de prácticas y de usos de los cuerpos, en definitiva de saberes sobre/de los cuerpos constituyeron este universo; en él se incluye al aseo y a la vestimenta en un lugar de relativa importancia, pero al mismo tiempo se considera a la gestualidad, el porte, entre otros tantos elementos.

Y si respecto al aseo y las prácticas de higiene la regulación fue semejante para todos los grupos sociales, en relación a la vestimenta, por ejemplo, esto va a modificarse, ya que la homogeneización de los cuerpos no responde a un único modelo de referencia; es así que, si al referirnos a la forma en que los maestros debieron preocuparse por sus modos de vestirse encontramos afirmaciones del tipo

En la Escuela, el traje ha de ser modesto, limpio y serio: modesto, para no aparecer orgulloso; limpio, para recomendar igual condición a los discípulos; serio, para no producir la hilaridad, dando así margen a que los niños se atrevan a faltar al respeto que merece quien les enseña. Ante la Sociedad, el traje del Maestro debe ser de tal manera que no llame la atención ni por lo abandonado ni por lo ridículo. Así se ganará las simpatías de todos, y evitará el que le dirijan apodosos que le desvirtúen ante el vecindario. (URUGUAY. EL MAESTRO, Vol. VII, 1878, p. 162) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

También encontramos otras referencias, diferenciadas –podríamos aventurarnos a proponer en términos de hipótesis; diferenciadas por estar dirigidas a otros sectores sociales, o al menos a otros actores que no necesariamente tenían a su cargo esta función homogeneizadora– cuyo análisis también debe ser incluido:

Las formas y demás condiciones del traje que debemos llevar en sociedad, están generalmente sujetas a los caprichos de la moda; y a ellos debemos someternos en cuanto no se opongan a los principios de la moral y de la decencia (...). La persona que vistiese caprichosa o negligentemente, se equivocaría si pensase que lo hacía sólo a costa de su lucimiento y decoro, pues su traje manifestaría en la calle poco respeto a los usos y convenciones sociales del país, y en una visita, en un festín, en un entierro, en una reunión de cualquier especie, iría a ofender a los dueños de la casa y a la concurrencia entera. (CARREÑO, 1892, p. 322)

A pesar de las diferencias en esas prescripciones, podríamos decir que, aun cuando el componente estético de las mismas sea o no evidente, en todos los casos podemos ver que la vestimenta no es nunca únicamente una acción para cubrir el cuerpo, o lo que es lo mismo, nunca es independiente de los modos en que una determinada cultura define, nunca es –tampoco ella lo es– una respuesta cultural o políticamente neutra. Ella responde mucho más a una (re)construcción social y cultural de la que cada sujeto participa activamente, encarnando en sí mismo todo el juego de disputas que en ese terreno se desarrollan, y por ello mismo, es posible afirmar que esos vestidos, al mismo tiempo que debían cumplir con el objetivo de limitar “...de una manera honesta y decente...” (CARREÑO, 1892, p. 326) la cantidad de piel que un cuerpo revelaba, también debía contribuir

...a hacer agradable nuestra persona, por medio de una elegante exterioridad. Y como de la manera de llevar el traje depende en mucha parte su lucimiento, pues en un cuerpo cuyos movimientos sean toscos y desairados, las mejores telas, las mejores formas, y los más ricos adornos perderán todo su mérito, es indispensable que procuremos adquirir en nuestra persona aquel desembarazo, aquel despojo, aquel donaire que comunica gracia y elegancia aun al traje más serio y más sencillo. (CARREÑO, 1892, p. 326)

Señalo, sin embargo, que en este punto particular el libro *Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar*, que ya ha sido analizado en este trabajo, podría suponer una excepción, ya que al indicar el vestido y a la vestimenta en general como uno de los “agentes” que sirven para la consecución de los objetivos de la Educación Física, afirma que esto es así porque éste “...deberá ser apropiado a las estaciones, para que no sea causa de enfriamientos en el invierno, ni de congestiones o de excesos de transpiración en el verano” (LAMAS, 1903, p. 10). No obstante, si bien se hace esta digresión, al ser el único de estos agentes que no es desarrollado luego de ser introducido, no llegamos a saber si es efectivamente esa la única preocupación y/o consideración que, en la perspectiva del autor de dicho texto, debe guardarse respecto de la

vestimenta, o si, por ejemplo, ésta debía ser una consideración adicional que debía articularse con una pretensión más bien estética.

Conviene reiterar que, a pesar de las evidentes diferencias que existieron y existen en los modos en los que distintos grupos sociales llevaron adelante las prácticas de vestimenta, también existieron consensos en algunos aspectos. Entre ellos destaca el hecho de que la preocupación por cómo vestirse debería ser independiente de la cantidad de dinero que se pudiera gastar para hacerlo. De tal modo que, así como María del Pilar Sinués en su libro *La mujer en nuestros días* (1878) establecía una diferencia entre la *pobreza* y la *miseria* a partir de la cual el aseo y la higiene no debían quedar restringidos a ciertos grupos sociales privilegiados desde el punto de vista económico, las prácticas y los modos de vestimenta atravesaron transversalmente la sociedad uruguaya<sup>40</sup>, en el entendido de que el “...arte de vestir bien...”

...no consiste en gastar grandes sumas; consiste en emplear lo que se gaste, por poco que sea, con tino e inteligencia: consiste en adoptar los colores, las telas, las hechuras más graciosas y que digan mejor con el color de nuestra tez y de nuestros cabellos. (SINUÉS, 1878, p. 28)

Me interesa proponer que estas continuidades y solidaridades entre las diferentes fuentes, también son efecto de la articulación entre un nivel epistémico en el que circulaban determinados conocimientos sobre el cuerpo y un nivel más cotidiano e inmediato en donde se definían las prácticas de educación de los cuerpos. En este sentido, a partir de un postulado del tipo “Siendo la respiración una función tan importante, se debe tener mucho cuidado para no interrumpirla.” (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 92), fue posible construir toda una variada gama de indicaciones que no necesariamente respondían a una traducción que hoy podamos entender como científicamente válida; en cualquier caso, todo un conjunto de comportamientos que no necesariamente se desprendían de esa afirmación –aun cuando se basaban en él... evidentemente, y allí radica una parte importante del interés de este análisis–:

---

<sup>40</sup> Resulta de interés indicar el abordaje que realiza Pierre Bourdieu respecto a este tema, específicamente el libro “La distinción: Criterios y bases sociales del gusto”. En este trabajo, Bourdieu analiza el modo de construcción del “gusto” en relación al grupo social del que se forma parte. La vestimenta, podríamos decir, conforma uno de los elementos de esta construcción. Señalo particularmente, aunque sin la pretensión de forzar continuidades entre contextos y periodos, el siguiente pasaje: “La sumisión a la necesidad que, como se ha visto, inclina a las clases populares hacia una “estética” pragmáticas y funcionalista, rechazando la gratuidad y la futilidad de los ejercicios formales y de cualquier especie de arte por el arte, se encuentra también en la base de todas las elecciones de la existencia cotidiana y de un arte de vivir que impone la exclusión de las intenciones propiamente estéticas como si de “locuras” se tratase. Así, los obreros, con mayor frecuencia que todas las demás clases, dicen que les gustan las viviendas claras y limpias, fáciles de mantener, o los vestidos de calidad adecuada que en cualquier caso les asigna la necesidad económica. La elección doblemente prudente de una prenda de vestir que sea a la vez “sencilla” (se dice “vale para todo”, “va con todo”, etcétera), es decir, tan poco señalada y tan poco arriesgada como sea posible (se dice también “sin adornos inútiles”, “práctica”, etcétera), y “conveniente”, esto es, barata y duradera a la vez, que pueda “ser utilizada al máximo” por el menor precio posible, se impone sin duda como la estrategia más *razonable*, dados, por una parte, el capital económico y el capital cultural (por no hablar del tiempo) que se puede invertir en la compra de tal prenda, y dados, por otra parte, los beneficios simbólicos que se pueden esperar de una tal inversión (...). (BOURDIEU, 1979, p. 385) (Las comillas y las cursivas corresponden al texto original.)

El oxígeno contenido en el aire que respiramos entre al cuerpo por los pulmones y por los poros de la piel; por tanto debemos facilitar su acceso, no impidiendo las contracciones y dilataciones de la cavidad torácica en toda su amplitud ni obstruyendo la libre entrada del aire por los poros y por las narices. Con este objeto debemos cuidar que las ropas que usemos sean holgadas y de géneros que permitan el paso del aire y tener presente que no conviene el uso de corsés, cinturones o fajas muy ajustadas, corbatas muy anchas o apretadas al cuello, chalecos estrechos o ropas ceñidas a la cintura.

Tampoco se deben usar rellenos en las ropas, para corregir ciertas deformaciones del cuerpo. No convienen los postizos que usan las señoras, señoritas y *hasta algunas niñas*, para dar forma a los peinados de moda, porque impiden la libre circulación del aire a través de los poros de la piel, con grave peligro para la salud. Además, el pelo postizo debilita al cuero cabelludo y provoca la caída del cabello natural, produciendo la calvicie. (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 92) (Las cursivas corresponden al documento original.)

La urbanidad, y dentro de ella las prácticas de higiene y de aseo y los modos de vestir, se constituye, entonces, como una noción importante para el análisis y comprensión de las formas en las que aquel Uruguay finisecular definió una serie de prácticas y de intervenciones sobre los cuerpos de los hombres y mujeres de esa misma sociedad. Pero para hacerlo, debe establecerse una nueva conexión conceptual, es decir, deberemos hacer explícito un elemento central, trazar una línea a la cual hasta el momento solo se ha hecho referencia lateralmente. De tal manera que al espacio en el que se relacionan la urbanidad con la moral, se incorpore la preocupación higiénico-sanitaria, o lo que es lo mismo, una preocupación por la salud en términos generales. A este respecto resultan significativas frases del tipo

Las fosas nasales son las vías naturales para la entrada del aire y no deben obstruirse con nada; así es que no debe ponerse en la nariz ningún cuerpo extraño y menos aún los dedos; porque aparte de ser esto muy peligroso y antihigiénico, es una grave falta de urbanidad. (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 17)

Significativas por el vínculo que se pretende señalar entre urbanidad e higiene, o en términos generales entre urbanidad y cierta pretensión por mejorar la salud, y en esa misma medida me limito aquí a señalar una vez más la introducción de la naturaleza como principio organizador de las acciones y los trabajos sobre el cuerpo. Dicho de otra forma, la preocupación higiénica encontraría en la naturaleza, una fuente de conocimientos suficiente que permitiría deducir de manera más o menos lineal y aproblemática una serie de criterios –que por sus características tendrían fuerza de ley– que informarían acerca de cómo se debería operar sobre los cuerpos en términos educativos. Digámoslo explícitamente, se buscó legitimar a partir de una falacia naturalista y en base a una pretensión esencialista, una determinada manera de construir y educar los cuerpos, de intervenir sobre ellos.

Y si consideramos que las fuentes dan cuenta de una forma de entender la higiene que la posiciona como “...la ciencia de las relaciones sanitarias del hombre con el mundo exterior y de los medios de hacer contribuir esas relaciones a la vitalidad y el perfeccionamiento del individuo y de la especie...” (LEGNANI, 1918, p. 9), también la relación urbanidad-higiene-salud será de interés para entender los modos en que la sociedad uruguaya definió modos de educación de los cuerpos, así como para analizar las solidaridades conceptuales y metodológicas que se establecieron entre las prácticas higiénicas, y también las valoraciones morales y estéticas que ellas habilitaron.

Tomemos por caso el consumo de tabaco, otro de los llamados “vicios” que se pretendió erradicar por la amenaza que se supuso implicaba tanto para quien lo consumía como para con quienes se relacionaba, así como también para su descendencia. En el ya citado libro de Francisco Martínez Vázquez, *El cuerpo humano*, en el capítulo titulado *Inconveniente del uso del tabaco*, el autor comienza explicando que el tabaco “...es una hoja venenosa y su uso una de las malas costumbres, o más bien dicho uno de los malos vicios que, como el alcoholismo, está extendido por todo el mundo.” (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 80). En seguida lo vincula con la dimensión económica que su consumo exigía:

Dice un autor, que se calcula que la gente gasta más dinero en tabaco que en pan, y en realidad, vemos todos los días a personas que llevan una vida de privaciones, y hasta algunas avaras, que no gastan ni lo suficiente para alimentarse, por ahorrar, las cuales no pueden verse libres del vicio del tabaco, a pesar de ser el causante de un gasto inútil con el que podrían efectuar algunas economías no despreciables para un pobre. (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 80)

Se introduce aquí un primer elemento de interés en términos de análisis, ya que, si bien continúa enumerando los efectos nocivos que el consumo del tabaco tiene en el organismo, es posible verlo como una práctica que especialmente los pobres deberían evitar, debido al gasto que les representaría. En cualquier caso, un primer nivel prescriptivo en el que el tabaco es desaconsejado, pero en el que no encontramos ninguna mención a los efectos fisiológicos asociados su consumo.

El mismo autor, luego de relatar las formas en que es posible consumir esta sustancia: “El tabaco se usa en tres formas, o de tres maneras: para fumar; en cigarros, cigarrillos o pipas; para mascar y como estornutatorio [nota al pie: Medicamento o preparación medicinal que sirve para provocar estornudos.]” (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 80), continúa su exposición discutiendo acerca de la composición del tabaco:

Si se destila el tabaco en un alambique, se pueden obtener de él dos productos sumamente venenosos llamados *nicotina* y *nicotianina*.



Una gota de cualquiera de ellos puede matar a un perro de tamaño regular y dos gotas a los más grandes. Los pájaros mueren con sólo acercarse al recipiente que contenga alguno de aquellos venenos. Tres gotas del segundo frotadas en la lengua de un gato grande producen la muerte de este, por ataques de parálisis, en menos de tres minutos.

Como se ve, el tabaco contiene venenos muy activos, cuyos efectos se hacen sentir en las personas al fumar el primer cigarro, y con más intensidad si fuman en pipa, produciéndoles fuertes dolores de cabeza, vómitos y mareos, durante los cuales se ven dar vueltas todas las cosas que rodean al fumador novicio y hasta le suelen hacer perder el equilibrio y caer al suelo.

Si sus efectos son malos en los hombres, mucho peores tienen que ser en los niños cuyo organismo no está aún formado por completo, y por tanto, más expuesto a contraer enfermedades. (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 82-83) (Las cursivas corresponden al documento original.)

Y como si este conjunto de amenazas y perjuicios asociadas al uso del tabaco no fueran suficientes para disuadir a alguien de consumirlo, el capítulo terminaba enumerando “...algunos de los males que causa el tabaco y la nicotina, que es la materia tóxica (venenosa) más abundante en él...” (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 80)

1°-El olor del tabaco es desagradable y repugnante para toda persona que no fuma.

2°-El que fuma tabaco fuerte, está penetrado de ese olor, que tanto mortifica a las personas.

3°-El fumador tiene que salivar a cada minuto, lo que es feo, y malo para su salud, porque de esa manera se debilitan y agotan las glándulas salivales, y cuando se come, los alimentos no pueden insalivarse bien y por tanto la digestión es imperfecta. Este mal no pasa de aquí si el fumador es sano; pero si padece de tuberculosis pulmonar y es desprolijo, entonces se convertirá además en un peligro para la sociedad, porque andará distribuyendo los microbios [nota al pie: Los microbios son seres microscópicos que se multiplican rápidamente, a los cuales se atribuye la propagación de las epidemias y de muchas enfermedades contagiosas. Todos los microbios, empero, no son perjudiciales, pues hasta los hay beneficiosos. (...)]

Ya sabemos que los esputos se secan y convierten en polvo; pero los microbios que contienen los de los tuberculosos, esparcidos juntamente con el polvo por medio del viento, la escoba o el plumero, se introducen en nuestro organismo, donde comienzan su obra destructora y nos producen la enfermedad y la muerte, si encuentran a nuestro cuerpo predispuesto, o sea en condiciones de adquirir aquella temible dolencia.

4°-El olfato se embota y no pueden percibirse bien los olores.

5°-El humo que va a los ojos lleva nicotina y esta hace mal a aquellos acortando el poder de la visión. Se ha observado que de 150 hombres que trabajaban en una fábrica de tabacos, a casi todos les disminuyó el poder de la visión, y en la mitad de ellos, además de este daño, se notó la contracción de las pupilas, efecto, éste, contrario al que produce la belladona, que tiene la propiedad de dilatarlas.

6°-La laringe y las fosas nasales se cubren de hollín. El estómago sufre.

7°-El gusto se altera por la acción del humo y mucho más por la acción del tabaco sobre la mucosa bucal, si se masca, lo cual es una porquería intolerable, que irrita a dicha membrana.

8°-Mientras se fuma se interrumpe el movimiento acompasado de la respiración-

Ahora entramos a estudiar lo peor.

9°-En los niños impide el desarrollo; es decir, no les permite crecer. Muchos no crecen por efecto de la nicotina de los cigarrillos que fuman.

10-Estos mismos niños se ponen pálidos por empobrecimiento de la sangre, causado por el efecto combinado de la nicotina y la falta de apetito que les produce el cigarro.

11-A los niños y aun a los hombres que fuman mucho les produce palpitaciones en el corazón, respiración fatigosa y pérdida de la memoria.

12-Da lugar a desmayos y enfermedades gravísimas, como la angina de pecho, fuertes dolores de cabeza y parálisis [nota al pie: Privación de la sensibilidad o del movimiento, o de ambas cosas a la vez, en alguna parte del cuerpo; principalmente ocurre en las más delicadas.] de varias clases. Esta cantidad de males ocurre con solo el tabaco ¿qué no sucederá si a este le agregan como se afirma, opio, morfina, belladona, cocaína u otros narcóticos [nota al pie: Los *narcóticos* son venenos que usados en pequeñísimas cantidades tienen la propiedad de adormecer y entorpecer, y en mayores, la de matar.] para adulterarlo? [Nota al pie: Hemos leído avisos de cigarreros que afirmaban que sus tabacos no tenían esos venenos. -¿Qué quiere decir esto?!] (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 83-85) (Las cursivas corresponden al documento original.)

Dos últimos aspectos son mencionados por el autor, aún en este mismo capítulo: el primero parecería alentar a que quienes ya se hubieran iniciado en el consumo de este “vicio” no se sintieran desanimados frente a un escenario tan adverso, “Todos los accidentes citados pueden atenuarse y hasta desaparecer cuando se han hecho crónicos, si se deja de fumar a tiempo.” (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 83-85); el segundo es por demás elocuente de la subordinación de todas estas prescripciones al campo de saberes de la medicina, ya que se reconoce la legitimidad del consumo de tabaco cuando éste fuera recetado como parte de un tratamiento médico: “Del tabaco en polvo, o sea el rapé, diremos que sólo debe usarse por prescripción médica, en ciertos casos como cuando se sufren neuralgias, o catarros a la cabeza...”. (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 83-85); aunque, claro... esto podría hacerse “...sin abusar, esto es, por poco tiempo.” (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 83-85)

Me interesa señalar, de este modo, hasta qué punto estética, salud y moral se entrelazaron profundamente, de formas que hicieron que de allí en adelante las prácticas de higiene, de vestimenta, de alimentación, de gimnasia y de educación física entre otras, operasen al mismo tiempo en los tres niveles. Así como también, por ejemplo, la preocupación por la realización de ejercicios físicos y ejercicios gimnásticos sería, simultáneamente, una cuestión estética, una educación moralizante y una forma de intervención con el objetivo de mejorar la salud —entiéndase, la salud individual tanto como la salud colectiva—, que tenía siempre, valga reiterar la hipótesis de trabajo, una inscripción en los cuerpos. Así, en el acta de la sesión de la Comisión Nacional de Educación Física, del día 8 de mayo de 1912, podemos leer que Juan. A. Smith, Presidente de la Comisión

...presenta el siguiente proyecto, el que es leído y apoyado:

Art. 1. La Comisión N. de Educación Física instituye las Comisiones Vecinales de Educación Física.

Art. 2. Las Comisiones Vecinales tienen por objeto cooperar dentro de su sección al desenvolvimiento de los cometidos confiados a la Comisión

Nacional, sometiéndose en un todo, a las disposiciones y a los reglamentos que esta dicte para determinar su acción.

Art. 3. Los cometidos de las Vecinales son:

A) Representar a la Nacional dentro de su sección. Tener y cuidar bajo su vigilancia y dirección inmediata los gimnasios populares, plazas de ejercicio físico y demás locales considerados y clasificados por la Comisión Nacional, como dependencias seccionales.

B) Fomentar la educación física dentro de su sección por todos los medios a su alcance.

C) Fomentar la higiene, el hábito del baño y la pulcritud en el vestir.

D) Proponer reformas o cualquier medida que a su juicio tienda a popularizar, mejorar, o al incremento de la educación física dentro de su sección.

E) Interesar a toda la población de su sección en favor de los ejercicios físicos llevándole el conocimiento de los incalculables beneficios que su acción resulta para la salud y moral del pueblo.

Art. 4. La Comisión Vecinal será formada por cinco miembros, el primer y segundo año por la Comisión Nacional, a propuesta de la Mesa y electos después por deportistas de la sección inscriptos en un registro especial que llevará en el local de la Comisión Vecinal y copia de él en la sede de la Comisión Nacional... (URUGUAY. COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA, 1911 – 1914, p. 118-119) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

Al tiempo que –sobre esto intentaré profundizar más adelante–, por las continuidades que comenzaron a consolidarse entre naturaleza-moral, naturaleza-estética, naturaleza-salud, naturaleza-civilización, podríamos decir en términos más generales la articulación que comenzó a establecerse entre la naturaleza y el cuerpo, todo intento de regulación a nivel corporal sería, de manera más o menos directa, un intento de intervención, regulación y educación de/sobre la naturaleza.

Las reglas de higiene son, por un lado, reglas de moral, porque nos enseñan cómo se cumplen los deberes que tenemos para con nuestro cuerpo y nuestra inteligencia, así como para con el cuerpo y la inteligencia de nuestros semejantes; y son, por otro lado, anatomía y fisiología aplicadas, que consisten precisamente en conclusiones y consecuencias que se derivan de las nociones que suministran aquellas ciencias. Siendo esto así, se deduce que la enseñanza de la fisiología en las escuelas reclama su complemento natural que es la enseñanza de la higiene; y que esta ciencia debe enseñarse haciendo notar sus relaciones íntimas con los datos anatómicos y fisiológicos... (BERRA, 1887, p. 5)

De allí se extrajo y se buscó legitimar, por lo menos, dos principios generales: por un lado se asumió que el cuerpo podía ser entendido y explicado básicamente por su dimensión orgánica, y que por eso mismo la preocupación orgánica y sus efectos devendría una “mejora” en la organización social en general; por otro, y como consecuencia directa de lo anterior, se supuso que la definición de cómo trabajar sobre los cuerpos, así como los mecanismos educativos utilizados para ello, básicamente podían limitarse a una transcripción literal de los modos de operar sobre la naturaleza.

Sin embargo, en la medida en que en las fuentes resulta imposible disociar una dimensión estética, de una dimensión moral y otra dimensión asociada a las prácticas de higiene, toda pretensión de "...perfeccionamiento del individuo y de la especie..." (LEGNANI, 1918, p. 9), puede ser entendida como una búsqueda de perfeccionamiento que excedía la dimensión estrictamente biológica. De modo que las relaciones que a partir de ciertas preocupaciones sanitarias se buscó que se establecieran, en ningún caso podrían haberse dirigido únicamente al organismo –ya fuera éste el organismo del individuo o la propia especie entendida como un organismo a nivel colectivo–.

Digámoslo claramente, para evitar confusiones: aun cuando se pretendiera incidir únicamente a nivel del organismo, aun cuando se entendiera que la asepsia de la descripción anatómica pudiera reproducirse en los modos de intervenir sobre los cuerpos, aun cuando se quisiera abarcar absolutamente los cuerpos a través de una explicación fisiológica que se pretendía exhaustiva, la posición teórico-metodológica asumida en la presente investigación impone la necesidad de partir del supuesto de que, implícita o explícitamente, esas intervenciones operaron, simultáneamente, en la construcción de una sensibilidad y en la educación moral y estética de esos mismos cuerpos.

Y así como los esfuerzos realizados por aquella sociedad en términos de educación de los cuerpos desbordaron la dimensión orgánica, nuestros análisis también deberían hacerlo, ya lo he dicho anteriormente en este mismo trabajo, siempre que pretendan dimensionar cabalmente el alcance de esos mismos procesos, siempre que no tomen como punto de partida lo que no constituye otra cosa que un punto provisorio de llegada.

Las fuentes seleccionadas dan cuenta de esta presencia de la naturaleza en las preocupaciones, y de su lugar como principio organizador de las intervenciones educativas en general, y de la educación del cuerpo en particular, así como también del vínculo que se entendió, por parte de sectores sociales dirigentes, existía entre naturaleza y sociedad, podría decirse la determinación de la sociedad por ciertos principios pretendidamente naturales. Aun cuando, como ya fue dicho en este trabajo, esa determinación no estuvo exenta de contradicciones, tensiones y ambigüedades. Tal vez por eso mismo,

...aunque la Naturaleza es la encargada de influir poderosamente en los gérmenes que en sí encierra esa plantita humana, es indudable que el influjo de la educación es la que la tornará recta y fructífera, porque la educación es la única fulgurante antorcha que ilumina las tinieblas de la ignorancia, y, por tanto, la única que perfecciona al ser humano en sus múltiples manifestaciones vitales. (URUGUAY. EL MAGISTERIO, 1896, n°1, p. 8)  
(Las mayúsculas corresponden al documento original.)

A pesar de que según lo afirmado en este diario la naturaleza debía perfeccionarse a través de la educación, lo cual podría parecer una contradicción con lo que estoy intentando

afirmar, en la medida en que la educación misma era organizada apelando a la naturaleza como principio estructurador, el círculo se cierra y el análisis de las relaciones naturaleza-cuerpo-educación adquiere un gran interés. En este sentido, es central la importancia que adquiere la idea de que son las "...disposiciones de la naturaleza que un maestro deberá tener siempre presentes; pues si las deprecia o las olvida nunca logrará tener buenos alumnos." (LAMAS; 1903, p. 23); y su centralidad viene dada por la transversalidad que vemos que esta forma de entender lo educativo tiene en las fuentes.

Por lo tanto, un punto en el que habrá que detenerse y profundizar, una relación conceptual que se presenta problemática para el análisis del objeto de investigación con el que me propongo trabajar. Una vez asumida la relación cuerpo-naturaleza que las fuentes presentan, o en términos más generales la relación cuerpo-cultura-naturaleza que podemos suponer constitutiva de nuestras formas de pensamiento, cabe preguntar: ¿cómo se relacionaron los modos de educación de los cuerpos y la concepción de naturaleza?, ¿de qué modo, la propia manera de entender la naturaleza y la ambigüedad que la caracteriza, atravesaron los mecanismos de educación del cuerpo?, ¿cómo incidió esa relación cuerpo-naturaleza en la construcción de una moral y una sensibilidad nuevas?, y más específicamente en este momento, ¿cómo la urbanidad contribuyó a articular y dar cohesión a este complejo entramado?

## **2.4.- Espacios para la poesía II: memorias y cartografías sobre los cuerpos**

Había aprendido sin dificultad el inglés, el francés, el portugués, el latín. Sospecho, sin embargo, que no era muy capaz de pensar. Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer. En el abarrotado mundo de Funes no había sino detalles, casi inmediatos. (BORGES, 1974)

¿Qué es una cartografía?, ¿en qué consiste la construcción de una representación de un espacio ajeno y lejano?, o mejor, ¿de qué se trata esta acción de elaborar un mapa de un territorio cualquiera? Si miramos con atención, veremos que avanzamos a tientas por espacios más o menos remotos, discontinuos y fugaces; territorios que probablemente hayan sido ya visitados, pero que, en alguna medida, nos son todavía desconocidos. Trazamos planos sobre los cuales intentamos desplazarnos, ensayamos trazos que nos permiten ciertos desplazamientos y casi inmediatamente pretendemos trazar representaciones que nos permitan no ir totalmente a ciegas en nuestros tránsitos.

¿Qué es la memoria?, ¿en qué consiste la construcción de una representación de un tiempo pasado?, o mejor, ¿de qué se trata esta acción de elaborar un relato de una temporalidad específica? Si miramos con atención, veremos también en este caso que avanzamos a tientas por espacios más o menos remotos, discontinuos y fugaces; por territorios que se relacionan con un pasado ya vivido, pero que, en alguna medida, nos es desconocido. La memoria nos

ayuda a elaborar algunas de esas representaciones que nos permiten no desplazarnos totalmente a ciegas en los tránsitos que ensayamos sobre los planos que trazamos.

En aquel imperio, el arte de la cartografía logró tal perfección que el mapa de una sola provincia ocupaba toda una ciudad, y el mapa del imperio, toda una provincia. Con el tiempo, estos mapas desmesurados no satisficieron y los colegios de cartógrafos levantaron un mapa del imperio, que tenía el tamaño del imperio y coincidía puntualmente con él. Menos adictas al estudio de la cartografía, las generaciones siguientes entendieron que ese dilatado mapa era inútil y no sin impiedad lo entregaron a las inclemencias del sol y los inviernos. En los desiertos del oeste perduran despedazadas ruinas del mapa, habitadas por animales y por mendigos; en todo el país no hay otra reliquia de las disciplinas geográficas. (BORGES, 1974)

Pero también debemos considerar que, así como el cometido de una cartografía no es reproducir milimétricamente el territorio que busca representar —de ahí el sinsentido de pretender construir una cartografía de un imperio que tenga el tamaño del imperio y que coincida puntualmente con él—, el cometido de la memoria no es reproducir milimétricamente el pasado —de ahí lo fascinante de Irineo Funes, el personaje del cuento de Borges<sup>41</sup>. Cartografía y memoria nos permiten relacionarnos con esos territorios que transitamos a tientas, y en los cuales las construimos, pero no dejan de ser herramientas de nuestro presente, que fabricamos para poder ensayar esos mismos tránsitos. Nuestros desplazamientos, geográficos y/o cronológicos por este territorio de pensamiento, no es nunca un acercamiento mimético e inmediato a esas alteridades que son para nosotros el pasado o una tierra distante.

Desde esta perspectiva resulta no solo posible, sino también interesante considerar que “...la memoria es más bien una facultad que debe repeler el pasado en vez de convocarlo. Hace falta mucha memoria para repeler el pasado, justamente porque no es un archivo.” (DELUZE, 2010, p. 51).

Desde esta perspectiva no solo resulta posible acordar con el escritor Jorge Luis Borges cuando afirma que “Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer.” (BORGES, 1944, p. 490), sino que es también desafiante imaginar que, a pesar —o quizás como parte de un mismo proceso— de que su personaje Irineo Funes pudo aprender “...sin dificultad el inglés, el francés, el portugués, el latín. (...) no era muy capaz de pensar. (...) En el abarrotado mundo de Funes no había sino detalles, casi inmediatos.” (BORGES, 1974, p. 490). Así como también, será importante considerar el hecho fundamental de que “...Funes discernía continuamente los tranquilos avances de la corrupción, de las caries, de la fatiga. Notaba los progresos de la muerte. Era el solitario y lúcido espectador de un mundo multiforme, instantáneo y casi intolerablemente preciso.” (BORGES, 1974, p. 490).

---

<sup>41</sup> Se está haciendo referencia al cuento del escritor argentino Jorge Luis Borges, titulado *Funes el memorioso*, y publicado en el año 1944 en su libro *Ficciones*. BORGES, Jorge Luis. *Obras Completas*. Bs. As.: EMECÉ Editores, 1974.

El objeto de esta investigación surge del análisis de algunos de los procesos de educación de los cuerpos en el Uruguay del novecientos, desde una perspectiva historiográfica, y a partir del estudio sistemático de un conjunto relativamente amplio de fuentes del período. La intención con la cual propongo emprender este desplazamiento cartográfico tiene origen en la convicción de que es tan necesario como posible pensar –es decir, olvidar diferencias, generalizar y abstraer– al respecto de esos mismos procesos de educación de los cuerpos en nuestra contemporaneidad, y en la sospecha de que en el diálogo que esta mirada habilita, encontraremos algunas herramientas para revisar los modos a través de los cuales son educados los cuerpos hoy y las propuestas educativas que construimos con ese objetivo.

Recordar el pasado, para nosotros, no es transitar el mismo plano en el que ese pasado transcurrió, no es volver a ocupar exactamente las mismas coordenadas de espacio y de tiempo... acción que, por otra parte, nos es imposible. Probablemente por eso puede resultarnos fascinante la sola posibilidad que Irineo Funes nos significa, para quien la memoria era inmediatamente la experiencia del pasado, de tal modo que “Dos o tres veces había reconstruido un día entero; no había dudado nunca, pero cada reconstrucción había requerido un día entero.” (BORGES, 1974, p. 488).

Acercarnos al pasado, abocarnos al estudio de los procesos por medio de los cuales fueron educados los cuerpos, no será para nosotros el intento por abarcarlos de manera inmediata y mimética... podríamos decir “absoluta”. Sino que será, mucho más, el intento por establecer diálogos posibles con ese pasado, de modo de poder ensayar tránsitos en este espacio de pensamiento que es nuestra contemporaneidad; podríamos decir, de modo de poder seguir construyendo análisis sobre el lugar de los cuerpos en este mismo escenario, poder seguir buscando construir mecanismos de educación de los cuerpos que partan del reconocimiento de una situación de igualdad –por ejemplo, reconocer que todos compartimos una misma condición de sujetos; reconocer que todos somos capaces de afectar a otros cuerpos y ser afectados por otros cuerpos;–, para poder avanzar hacia la diferencia, y no tanto la de asumir desigualdades que nos impongan la búsqueda de su disminución.

Podríamos preguntarnos, valiéndonos del pensamiento foucaultiano<sup>42</sup>, ¿en qué consiste la actividad educativa en general hoy, o más específicamente la educación de los cuerpos, es decir en qué consiste el desafío de una propuesta educativa que se proponga contribuir en el sentido de producir una transformación, si no en emprender la tarea de saber cómo y hasta dónde es posible pensar distinto?

No se trata de proponer la búsqueda permanente y constante de la novedad, de la innovación, o de lo siempre diferente, sino mucho más indagar acerca de la propia

---

<sup>42</sup> Ver FOUCAULT, Michel. *El uso de los placeres*. Madrid: Siglo XXI editores, 2005, p. 12.

potencialidad de la diferencia, y la posibilidad de que la educación de los cuerpos discurra por estos caminos y profundice a partir de esas preguntas.

## 2.5.- Algunas consideraciones

Si la validez de cualquier investigación está en relación directa con la originalidad de sus postulados, este trabajo se encuentra en la difícil situación de proponer ciertas afirmaciones ya elaborados anteriormente a partir de otros estudios. Sin embargo, asumiré el riesgo de transitar el camino de lo evidente al sostener, al menos en términos de hipótesis, que las propias nociones *material* y *simbólico* deben ser revisadas al referirnos a las relaciones entre naturaleza y cuerpos, en términos generales a la forma de producir una verdad sobre el cuerpo, o más específicamente a los procesos de construcción de los cuerpos en relación a discursos que pueden reclamar legitimidad al ocupar un lugar de verdad. Nada hay más material que una verdad, nada es más simbólico que el cuerpo.

Sin intentar establecer continuidades forzadas, parto de la noción de que “La <<naturalidad>> del cuerpo no es natural” (FOLGAR y RODRÍGUEZ, 2001, p. 103), e intento avanzar hacia la idea de que la naturaleza de los cuerpos no es natural.

Me limitaré, en este momento, a poner de manifiesto las formas en que, para el caso uruguayo y durante el período delimitado, se definen materialidades discursivas y se construyen significaciones corporales, basándome para ello en el conjunto de fuentes documentales seleccionadas. Y diré también que el análisis de la noción urbanidad, nos enfrenta a la tarea mayor de articular con la forma en que en ese mismo período se entendió a la naturaleza... mejor dicho, a las diferentes formas de hacerlo.

Metáfora por excelencia, nada respecto del cuerpo es en sí mismo material. La realidad del cuerpo no se deriva de cierta materialidad, del mismo modo que su dimensión orgánico-funcional no es material más que a partir del momento en que se configuran en torno suyo una serie de prácticas, que son siempre en relación a ciertas condiciones particulares, que pretenden intervenir en la multiplicidad de los cuerpos.

Por eso mismo, operar sobre la naturaleza de los cuerpos no será nunca una intervención políticamente neutra, siempre debe ser entendida como un intento por producir un efecto en aquel otro cuerpo social que, al igual que éstos, presenta ciertas condiciones que se pretenden naturales y que deben ser cuidadosamente atendidas. Quizás también por ello es que las múltiples formas de valorar esa misma naturaleza hayan estado cargadas de ambigüedades... aunque sobre este aspecto deberé volver más adelante.



De lo que podemos estar seguros es de que, como ya he dicho en otro momento de este trabajo y como otros autores se han encargado de demostrar<sup>43</sup>, no es casual se constate un acercamiento entre ciertos campos de saberes (para el caso uruguayo, aunque no solo, es paradigmático el lugar que pasó a ocupar el saber médico) y el poder político. A partir del dato de que son los médicos quienes en Uruguay comenzaron a ocupar, durante este mismo período, posiciones cada vez más relevantes en los ámbitos de decisión política en un momento en el que la vida comenzó a ser una de las principales variables de regulación y gobierno, parece relevante preguntarnos acerca de esas solidaridades.

Justificando o seu poder em função do progresso dos conhecimentos sobre o funcionamento do organismo e da capacidade de combater as doenças e prolongar a vida, a medicina adquiriu o direito de prescrever regras de comportamento e censurar os prazeres, enredando o cotidiano em uma rede de prescrições, recomendações e interdições. (ROCHA, 2009, p. 111).

Al análisis de esta relación entre el saber y el ejercicio de regulación y gobierno del cuerpo, o más específicamente al abordaje de la pregunta al respecto de cómo esta relación atravesó y dio sustento a las prácticas de educación de los cuerpos durante ese mismo período, es que estará dedicado el siguiente capítulo.

---

<sup>43</sup> Particularmente BARRÁN, José Pedro. *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos. Tomo I. El poder de curar*. Montevideo: Banda Oriental, 1992.

### 3.- AL RESPECTO DE LAS RELACIONES ENTRE LA URBANIDAD Y LOS CAMPOS DE SABERES QUE LA SUSTENTARON

#### 3.0.- Saberes sobre el cuerpo en el Uruguay: intentos por consolidar un conocimiento científico y su traducción en términos de regulación

Lo afirmado hasta el momento debe ser remitido a un espacio de pensamiento dentro del cual cobra sentido; es decir que fuera de los límites conceptuales que he intentado señalar, los procesos de educación de los cuerpos adquirirían otras configuraciones y su análisis tomaría rumbos y sentidos absolutamente diferentes, así como probablemente también el problema de investigación sobre el que estoy intentando trabajar sería otro problema.

Es por ello que me interesa avanzar un paso en relación a la claridad terminológica respecto a algunas nociones utilizadas y señalar que, al hablar de la educación del cuerpo<sup>44</sup>, remitiéndome a un nivel más bien conceptual, en este trabajo he estado haciendo referencia a toda esa serie de instancias discursivas en las cuales el cuerpo es aprehendido por el lenguaje, podríamos decir esas instancias en las cuales la carne y el verbo se reúnen y se convocan mutuamente<sup>45</sup>. Entiendo que es torno a esas instancias, y de manera simultánea e indisociable de ellas, que se despliegan los mecanismos de producción de los cuerpos que una sociedad construye; entiendo que fue en torno a esas instancias que se desplegaron los mecanismos de educación de los cuerpos en el Uruguayo del '900.

Me permito aquí una nueva digresión... ya que se podría estar pasando por alto un elemento central para la comprensión del problema de investigación propuesto. Al decir que es de interés analizar las instancias discursivas en las cuales el cuerpo es aprehendido por el lenguaje, al mismo tiempo debe explicitarse que estoy evitando decir que es de interés analizar las instancias discursivas a través de las cuales el cuerpo es aprehendido por el lenguaje. Y esto porque, desde la perspectiva asumida, la noción educación del cuerpo no podría entenderse como una linealidad que admita un antes y un después –ni un mientras tanto, o un a través de–. Y será por esta misma razón, es decir por no constituirse linealmente y por carecer de un

---

<sup>44</sup> Aunque evidente, corresponde explicitar que esta expresión está tomada de los trabajos realizados por Carmen Soares. Entre otras formas de trabajar con esta noción, en su libro *Imagens da educação no corpo*, esta autora afirma que “Forma-se no século XIX, de um modo mais preciso que em outros momentos da história do homem ocidental, uma pedagogia do gesto e da vontade, configurando-se, assim, uma ‘educação do corpo’, já reconhecida como importante”. (SOARES, 1998, p. 17). Por otra parte, indico la lectura del *Dicionário Crítico de Educação Física*, donde se afirma que “Compreendida como uma noção, a educação do corpo remete-nos à necessidade de precisar os elos entre corpo e educação para além da escola e implica em seguir traços, apreender vestígios, esboçar contornos nem sempre nítidos, nem sempre visíveis e, mesmo, compreendidos como educativos. Trata-se, portanto, de decodificar nossa singularidade corporal e analisar como ela vem sendo investida, desde a infância e ao longo de toda a nossa vida, pelas marcas da cultura; do quanto somos tributários de processos que incidem sobre nossos corpos para modificar e revelar comportamentos e condutas as mais íntimas e ocultas, tanto quanto as mais visíveis e públicas.” (SOARES, Carmen Lúcia. Educação do Corpo. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). *Dicionário Crítico de Educação Física*. 2014, p. 219-225).

<sup>45</sup> Presento estas ideas a partir del trabajo realizado por Jacques Gleyse, particularmente su artículo *A carne e o verbo* (GLEYSE, 2007).

comienzo que podamos ubicar con precisión cronológica, que su estudio será siempre una exploración que suponga un desplazamiento territorial; y es también por eso que el ejercicio nunca podría ser el de la búsqueda de un punto cero, de un momento previo a esa reunión, ya que esa posibilidad no existe para nosotros.

Lo que sí existe, desde la perspectiva que he decidido adoptar en esta investigación, son los procesos de educación de los cuerpos, es decir, los procesos por intermedio de los cuales esa reunión se produce y se actualiza una y otra vez. Propongo, a su vez, que la educación de los cuerpos presenta una dimensión individual que se actualiza permanentemente a nivel de cada uno de los sujetos, y que se articula con un nivel discursivo más general. Y será en este sentido que hablaré de una educación del cuerpo que opera a nivel colectivo y a nivel del lenguaje, y que por eso mismo antecede la actualización a nivel de cada sujeto, a nivel de cada uno de aquellos que quedan sujetos a ese discurso; o lo que es lo mismo, una educación del cuerpo que existe desde antes de que se eduquen los cuerpos. Esta segunda instancia, igualmente plena de tensiones y disputas, referiría a la producción discursiva de los cuerpos a través de la cual no ha cesado –en el Uruguay entre los años analizados, pero también hoy– de (re)producirse la reunión del verbo y la carne a nivel de cada uno de los sujetos. Y tan importante una como la otra, no podríamos, retomando el ejemplo que utilicé al inicio de este trabajo para presentar la discusión del problema de investigación, pensar en las fosas nasales más allá de la relación, lingüística, pero también –o mejor dicho, en esa misma medida– material, con la nariz, así como tampoco podríamos disociarlo de su relación con los cuerpos extraños que entran en ellas, ni de las prescripciones que podamos imaginar a partir de allí.

La higiene es la ciencia de las relaciones sanitarias del hombre con el mundo exterior y de los medios de hacer contribuir esas relaciones a la vitalidad y el perfeccionamiento del individuo y de la especie (...) Inmediatamente se nota que, con atender a la letra no más, ya hay que empezar por conceder a la Higiene mayor importancia y atención, por ende, que la que actualmente goza. ¡Nada menos que la vitalidad y el perfeccionamiento del individuo y de la especie! (...) El mens sana in corpore sano no es una idea doble; no es Moral o Educación, e Higiene: es Higiene únicamente [nota al pie: A la página higiénica de <<La Razón>> envié este trabajo, que en talentoso doctor Brignole no creyó conveniente publicar. De ahí en adelante he visto publicar allí consejos de orden moral, sobre todo para educación de los niños. No es eso lo que yo defiendo. La Moral, al hacerse Higiene, se muestra muy otra, y su principal virtud entonces, es que se uniforma, se homogeneiza y se mejora, formando un solo cuerpo con las ciencias médicas, consiguiendo una fijeza que nunca tuvo, y, lo que es lo mismo, perdiendo su tanta veces vituperado acomodatismo. La Moral, concebida del modo aquél, está en la Higiene, postiza, malhumorada, como que traída a traición y a empujones. Del modo que aquí se propone, en cambio, sola viene y como a su propiedad, como el recental corre, en cuanto nace, hacia la ubre que va a nutrirlo.]... (LEGNANI, 1918, p. 13-14) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

Y es que, de modo general, es posible afirmar que ese espacio de pensamiento al que estoy intentando remitir el análisis de las fuentes comparte numerosos elementos con este espacio de pensamiento de inicios del siglo XXI desde el cual este trabajo está siendo elaborado. Lo que intento afirmar es que seguimos percibiendo los cuerpos a partir de un territorio de pensamiento construido en torno al mismo desplazamiento epistémico que permitió, no solo conocer cada vez más sobre el cuerpo, sino también introducir ese conocimiento en un nivel de regulación y organización social y cultural más o menos minucioso, y de ese modo establecer un vínculo cada vez más estrecho entre los cuerpos y la moral, la higiene, etc.

Llegados a este punto la pregunta resulta casi evidente la pregunta que correspondería proponer: ¿cuáles fueron los campos de conocimiento que contribuyeron a delinear prácticas de educación de los cuerpos? En este sentido no pretendo innovar; las fuentes seleccionadas no introducen grandes novedades respecto de lo que otros investigadores ya han hablado anteriormente<sup>46</sup>: el predominio en cuanto a los conocimientos acerca de lo corporal está determinado principalmente por los saberes derivados de la anatomía y de la fisiología, y que se organizan y configuran en torno al campo de saberes específico de la medicina. Sin embargo, entiendo que a este respecto debería tenerse el recaudo de señalarse el carácter progresivo de esta preponderancia, es decir, no sería acertado suponer una transformación inmediata en los modos de conocer y explicar al cuerpo, ni un abandono radical de modos de educación de los cuerpos derivados de esos conocimientos que poco a poco dejaron de ser hegemónicos. Mucho más una progresiva diversificación de discursos, que lentamente derivó en la legitimación del campo de conocimientos asociado a la práctica médica.

Es así que, a medida que nos adentramos en el período delimitado, cada vez más frecuentemente podremos encontrar afirmaciones del tipo:

...modificaciones, provocadas por leyes puramente físicas y químicas, engendran la mayor parte de los fenómenos, cuya reunión ha recibido el nombre de vida. Todos estos datos son importantes, sin duda; nos muestran cómo se forma y se reforma el cuerpo, y nos convencen de que, sustancia material, está regido exclusivamente por las leyes de la materia. (URUGUAY. EL MAESTRO, Vol. VII, 1878, p. 213)

Sin embargo, la segunda pregunta que no necesariamente resulta tan evidente es igualmente interesante de transitar desde la perspectiva de este trabajo: ¿de qué forma se construyeron las relaciones entre los diferentes campos de conocimientos sobre el cuerpo, de

---

<sup>46</sup> El antecedente más directo, para el caso uruguayo, lo constituye el conjunto de trabajos de corte historiográfico escritos por Raumar Rodríguez, así como también los estudios de Paola Dogliotti, Inés Scarlato y Gonzalo Pérez. Para la región existen numerosos autores que han desarrollado sistemáticamente temas de investigación en los que este trabajo se basa; para el caso argentino especialmente los autores que deben ser mencionados son Ángela Aisenstein y Pablo Scharagrodsky. En Brasil este campo fue ampliamente trabajado por Carmen Soares, por lo que sus trabajos resultan una referencia inmediata; otros trabajos de los que esta investigación se vale son los elaborados por Heloisa Pimenta Rocha.

modo de que de esa interacción resultaran diversos mecanismos de regulación y educación de los cuerpos? Y como consecuencia de esta segunda pregunta no será tan relevante, para trabajar sobre el problema de investigación aquí abordado, limitarnos a describir los campos de saberes más importantes en la construcción de estas discursividades sobre el cuerpo. Más significativo resulta preguntarnos sobre la forma en que esos mismos campos determinaron, al interactuar con ciertas condiciones culturales, económicas y políticas del período delimitado, acciones concretas para transformar la realidad; o mejor dicho para intentar transformar una realidad asociada a la percepción que determinados grupos tenían de su propio contexto histórico, y a partir de la cual construyeron ciertos discursos que para nosotros es posible rastrear a través de las fuentes seleccionadas, así como también –al menos esa es la hipótesis de trabajo– las prácticas y usos del/los cuerpo/s que a partir de ellos se definieron.

Y al transitar el espacio que esta segunda pregunta habilita, el problema de investigación se complejiza... Si bien no existen dudas acerca del predominio de la matriz anatomo-fisiológica, o acerca del intento de imponer un modelo biologicista del cuerpo<sup>47</sup>, y más allá de la pretensión universal y totalizadora que caracteriza a este tipo de conocimiento, en ningún caso esto implicó la eliminación de otras matrices, ni mucho menos ello se tradujo en un único modo de intervenir para construir cuerpos; valga recordar las solidaridades que existieron entre el saber médico-científico y el saber religioso, al cual ya he hecho referencia. Tomemos el testimonio que nos ofrece el Arzobispo Mariano Soler en su pastoral *La iglesia y la Civilización*, a la cual ya he hecho referencia:

Esta fe de la Iglesia es como un centro a donde todos los rayos de la verdadera ciencia, todos los descubrimientos de la experiencia, todos los pensamientos de la sana filosofía y todas las conquistas legítimas del espíritu vienen a encontrarse y a reconocer su parentesco y correlación. Allí es donde terminan, por opuestos que sean en la apariencia, todos los caminos que sigue el espíritu humano en la investigación de la verdad. (SOLER, 1905, p. 8) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

Incluso es posible encontrar testimonios de ciertas posiciones que reivindicaron la necesidad de una mayor tolerancia, que reclamaron la necesaria interacción de distintas miradas y modos de comprensión de la realidad; tal el caso de José Enrique Rodó, quien en el año 1909, en su libro *Ariel*, sostenía que

Ser incapaz de ver en la Naturaleza más que una faz; de las ideas e intereses humanos más que uno solo, equivale a vivir envuelto en una sombra de sueño

---

<sup>47</sup> Al respecto cabe señalar que no es casual el estrecho vínculo que comienza a establecerse entre saber médico y poder político (que podríamos llamar, siguiendo a Foucault una biopolitización del sistema político y la consecuente inclusión de la vida en las consideraciones políticas). Para el caso de Uruguay esta relación fue estudiada profundamente por el historiador José Pedro Barrán. Ver BARRÁN, 1995.

horadada por un solo rayo de luz. La intolerancia, el exclusivismo, que cuando nacen de la tiránica absorción de un alto entusiasmo, del desborde de un desinteresado propósito ideal, pueden merecer justificación, y aun simpatía, se convierten en la más abominable de las inferioridades cuando, en el círculo de la vida vulgar, manifiestan la limitación de un cerebro incapacitado para reflejar más que una parcial apariencia de las cosas. (RODÓ, 1959, p. 169) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

Llegados a este punto debería ser posible inferir que una parte importante del esfuerzo de llevar adelante esta investigación está orientado a identificar en las fuentes ciertos trazos que permitan comprender si la noción de urbanidad se configuró como un elemento de relativa importancia en los procesos de educación de los cuerpos, y eventualmente, contribuir a dimensionar de qué modo esto se produjo. Habiendo transitado una y otra vez esas fuentes, un aspecto central para este análisis lo ubico en el proceso de consolidación de todo un conjunto de conocimientos sobre el cuerpo; pero más importante que ello, en el establecimiento de vínculos y relaciones entre diferentes campos de conocimientos que hicieron posible su coexistencia, o mejor dicho, en las posibles implicancias que ello tuvo en los procesos de educación del cuerpo. En otras palabras, me interesa señalar que, partiendo de un mismo plano epistémico que, aunque diverso y múltiple, encontró una relativa estabilidad, coexistieron significaciones del cuerpo ciertamente heterogéneas, por los cuales la noción de urbanidad, así como otros dispositivos de educación de los cuerpos estuvo determinada.

Tal vez podamos volver la vista una vez más a los escritos de José Enrique Rodó para dimensionar cómo esta posición –más tolerante– que no pretendía una homogeneidad en los modos de comprender la realidad, tampoco intentó traducirse en una única manera de ser o de entender los cuerpos.

La divergencia de las vocaciones personales imprimirá diversos sentidos a vuestra actividad, y hará predominar una disposición, una aptitud determinada, en el espíritu de cada uno de vosotros. –Los unos seréis hombres de ciencia; los otros seréis hombres de arte; los otros seréis hombres de acción.– Pero por encima de los afectos que hayan de vincularlos individualmente a distintas aplicaciones y distintos modos de vida, debe velar, en lo íntimo de vuestra alma, la conciencia de la unidad fundamental de nuestra naturaleza, que exige que cada individuo humano sea, ante todo, y sobre toda otra cosa, un ejemplar no mutilado de humanidad, en el que ninguna noble facultad del espíritu quede obliterada y ningún alto interés de todos pierda su virtud comunicativa. Antes que las modificaciones de profesión y de cultura esté el cumplimiento del destino común de los seres racionales. Hay una profesión universal, que es la de *hombre*. (RODÓ, 1956, p. 169) (Las cursivas corresponden al documento original.)

He intentado sostener que, al menos en términos de hipótesis, es posible establecer una relación entre las transformaciones generales que atravesaron la sociedad uruguaya y los modos de educación del cuerpo. Si esto fuera efectivamente así, analizar los mecanismos que esa sociedad se dio a sí misma para llevar adelante esos procesos supone un interés desde el punto

de vista de la historia cultural del Uruguay. Y si esto fuera así, también el desarrollo y consolidación del campo de saberes médico como matriz de explicación y conocimiento sobre el cuerpo debe ser analizado en relación a las solidaridades que para ello debió establecer con otros campos de saberes, y a los procesos de educación de los cuerpos que a partir de esas mismas solidaridades comenzaron a volverse hegemónicos –aunque no por ello homogéneas–.

Digámoslo de otra manera; para el caso uruguayo existieron diversas maneras de entender al cuerpo, y entre ellas existió una disputa. En este sentido es que el trabajo que propongo no supone ninguna novedad. Sin embargo, las fuentes dan cuenta mucho más de una complementariedad, una solidaridad y una superposición entre esas formas de conocimiento, que una negación, una exclusión, o una contraposición. A partir del análisis de las fuentes se constata una posibilidad de diálogos importante, e incluso cierta idea de tolerancia que contribuyó a su coexistencia en un mismo espacio de pensamiento, aun cuando a priori podríamos sospechar que eran antagónicas –tal el caso de la ciencia y la religión, pero también de saberes y usos de los cuerpos derivados más de la tradición que de ninguna de ellas–.

De ese complejo escenario lo que vemos desprenderse, son ciertas prácticas de educación de los cuerpos, algunos usos y modos de ser de esos mismos cuerpos, que comenzaron a refinarse cada vez más, posibilitando una compleja disyunción a nivel de los cuerpos que pasaron a ser educados y contruidos mediante esas prácticas. Y por otro lado, es en ese sentido que se entiende que debemos detenernos para analizar posibles continuidades a nivel de algunas prácticas específicas de educación de los cuerpos –y sus desbordes hacia una esfera que en las fuentes podemos identificar como moral, y que podríamos entender como un nivel simbólico en el que esas prácticas educativas operan–, ya que la comprensión de todos estos procesos comenzaron a ser más cada vez más complejos.

Porque una cosa es formular ideas y otra muy distinta sugerir y propagar sentimientos. Porque una cosa es exponer la verdad y otra muy distinta entrañarla en la conciencia de los hombres de modo que tome forma real y activa. Lo primero es suficiente en los descubrimientos e invenciones de la Ciencia; lo segundo es lo difícil y precioso y lo que determina la calidad de fundador en los dominios de la invención moral. Las revoluciones morales no son obra de *cultura*, sino de *educación* humana, no se satisfacen con revelar una idea y propagarla, sino que tienen como condición esencialísima suscitar un entusiasmo, una pasión, una fe, que cundiendo en el contagio psíquico de la simpatía, y manteniéndose triunfalmente en el tiempo, concluya por fijarse y consolidarse en hábitos, y renueve así la fisonomía moral de las generaciones. El mecanismo de la psicología colectiva no es diferente del de la psicología individual; y en la una como en la otra, para que la idea modifique el complejo viviente de la personalidad y se haga carne en la acción, ha menester trascender al sentimiento, infalible resorte de la voluntad, sin cuyo calor y cuya fuerza la idea quedará aislada e inactiva en la mente, por muy claro que se haya percibido su verdad y por muy hondo que se haya penetrado en su lógica. Los grandes reformadores morales son creadores de sentimientos, y no divulgadores de ideas. (RODÓ, 1959, p. 236) (Las cursivas y las mayúsculas corresponden al documento original.)

Una vez más, lo que vemos esbozarse frente a nosotros son preguntas que se desprenden del problema de investigación una vez que nos introducimos en el análisis de las fuentes seleccionadas: ¿existen relaciones entre los saberes del cuerpo que una época tiene y las prácticas de educación de los cuerpos que se construyen en ese mismo período histórico?, y asumiendo que la lectura de las fuentes me permiten sostener que estas relaciones efectivamente existen, doy un paso más y pregunto: ¿cuáles fueron esas relaciones y cómo se establecieron para el caso uruguayo? Avanzar en el abordaje de estas interrogantes nos permitirá una mayor comprensión, esa es la pretensión, del período histórico analizado.

### **3.1.- ¿Qué podemos saber respecto a aquello que se sabía sobre los cuerpos? Entre desbordes, superposiciones y diálogos**

...no se debe nunca hacer a otros lo que no nos gusta para nosotros. (URUGUAY. EL MAGISTERIO URUGUAYO, 1899)

Retomemos las fuentes seleccionadas para esta investigación... Entre ellas se cuentan programas escolares vigentes a partir del año 1897, manuales de urbanidad y buenas costumbres, manuales de gimnasia, manuales de higiene, obras literarias, periódicos especializados en temáticas educativas, documentos “oficiales” que recuperan opiniones y discusiones que dan cuenta de algunas de las formas en que distintos sectores de la sociedad miraban, conocían y educaban los cuerpos, entre otras. La selección de fuentes pretende al menos dos cosas: por un lado abarcar un período histórico relativamente extenso con testimonios que se complementen y dialoguen entre sí, al tiempo que dan cuenta de la diversidad existente a ese nivel, y por el otro constituir un corpus documental suficientemente basto como para informar al respecto de cómo en el Uruguay, durante ese mismo período, se establecieron relaciones entre aquello que se sabía sobre los cuerpos y ciertos mecanismos de educación de esos mismos cuerpos.

Entre todas esas fuentes, tomaré como puerta de entrada para comenzar este rastreo el programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas, buscando detenerme en el tratamiento que se propuso que debía darse a la educación de los cuerpos, su vínculo con un conocimiento pretendidamente científico sobre esos mismos cuerpos, así como su relación con el programa escolar dirigido a las escuelas rurales. Y para ello será necesario establecer un recorte inicial... Como ya fue mencionado en este trabajo, en dichos programas escolares existían tres contenidos que constituían un eje fundamental de la enseñanza –la “latitud” decía uno de los programas–, éstos eran la *Moral*, los *Hábitos* y la *Urbanidad*; y si bien encontramos diferencias importantes si miramos otros contenidos, estos tres son iguales si se consideran el



primer año en cada uno de ellos, y las diferencias que comienzan a constatarse a partir del segundo año derivan de la necesidad de juntar los contenidos que en las escuelas urbanas se impartirían en dos años, en uno sólo de las escuelas rurales, pero esas particularidades más bien operativas no implicaron una diferencia en cuanto al contenido abordado en uno y otro programa.

Es posible proponer, al menos en términos de hipótesis, que estos tres contenidos conformaron el núcleo más básico de la enseñanza, y que por eso mismo, independientemente del contexto en el que se encontrara la escuela, se buscó que nada de estos contenidos dejara de enseñarse. Por eso mismo resulta de interés, en este apartado, preguntarnos acerca de la relación entre *Moral, Hábitos y Urbanidad*, y el saber médico, máxime cuando, como también ya se ha dicho en este trabajo, sabemos que para el programa de 1897 existió un contenido denominado *Cuerpo Humano* que en la redacción del programa que le siguió, aprobado en el año 1917, cambió su nombre a *Anatomía, Fisiología e Higiene* sin que se modificara en nada los conocimientos sobre el cuerpo que ponía en circulación. Es decir, una vez establecidas las solidaridades conceptuales entre la *Urbanidad*, la *Higiene*, y la *Moral*, etc., y luego de aceptada la centralidad que estos contenidos tuvieron en el términos de enseñanza durante esos años, debería interesarnos indagar acerca de los saberes que estarían dando sustento a las prácticas educativas que se llevaban adelante a partir de estos programas escolares oficiales.

Lo que podrían estar sugiriendo estos documentos, o lo que podría inferirse a partir de ellos, es, como por otra parte ya señalé en este mismo trabajo, que si bien hay ciertos contenidos que se encuentran presentes en ambos programas –lo cual puede ser leído como un testimonio de aquello que se consideraba más importante en términos de enseñanza, y que por eso mismo debía impartirse para todos los niños del país–, únicamente en relación a los contenidos *Moral, Hábitos y Urbanidad* existió una preocupación por que nada de lo que se enseñaba en las escuelas urbanas quedara por fuera del programa de las escuelas rurales; únicamente estos tres contenidos poseían una similitud si se considera la formación completa de un niño en una escuela rural y otro en una urbana. Dicho de otro modo, si tomamos el ejemplo de dos niños, uno cuya escolarización fuera en un contexto urbano y otro en una escuela rural, habiendo terminado su tránsito institucional, cada uno con su programa, estos dos niños habrían recibido una educación diferente en todos los contenidos, excepto en lo que respecta a *Moral, Hábitos y Urbanidad*, ya que para todos los demás contenidos compartidos entre ambos programas, el niño que recibiera su formación en una escuela rural habría recibido una formación más corta, más superficial y que abarcara menos conocimientos.

Si pasamos a mirar un poco más detenidamente aquellos elementos que la lectura de esta fuente en particular puede aportar para el análisis, encontraremos una gran cantidad de aspectos que podrían ser considerados, incluso creo que no sería demasiado aventurado

proponer que los Programas Escolares, en su conjunto, están atravesada por una noción moral que los constituye y los determina. Y también por ello no sorprende en absoluto que al leer el contenido *Moral* correspondiente a primer año, tanto para escuelas urbanas como para rurales, podamos encontrar afirmaciones del tipo

La enseñanza de la moral se fundará *necesariamente* en el examen de alguna acción humana que el maestro presentará en forma de narración ó anécdota, haciéndole analizar y llegando siempre a la conclusión de que la acción que le ha servido de objeto es mala o es buena, y debe condenarse en el primer caso e imitarse en el segundo. (...) No se debe dañar a nadie. –Debe hacerse todo el bien posible. (URUGUAY. PROGRAMAS ESCOLARES APROBADOS POR RESOLUCIÓN GUBERNATIVA DE FECHA 1° DE FEBRERO DE 1897, 1907, p. 10) (Las cursivas corresponden al documento original.)

Lo que sí puede ser más sorprendente es que, aún en el año 1897, veinte años después de iniciada la reforma educativa que estableció como principios la obligatoriedad y la universalidad<sup>48</sup>, fuera aprobado por resolución gubernativa un programa escolar que estableciera, también dentro de este mismo contenido *Moral*, y también para primer año, el “*Respeto y amor a Dios.*” como un elemento del mismo programa, y por lo tanto un contenido a ser trabajado por los maestros y para todos los niños del país<sup>49</sup>.

Dentro de un mismo texto orientador de la función magisterial lograron coexistir, al menos, dos formas discursivas que generalmente tendemos a ver como contradictorias. Y ello sin que se viera impedido el accionar cotidiano de los maestros, y sin que impidiera que los niños que habitaban esas escuelas y recibían esa educación, efectivamente recibieran una formación moral determinada.

Del mismo modo, en el ya citado *Manual de urbanidad y buenas maneras...*, de Manuel Antonio Carreño, se reconocía la importancia del conocimiento científico y los aportes que este tipo de conocimiento suponía en la formación, pero no por ello dejaba de ubicar a Dios como fundamento último de los principios que pretendía transmitir. De hecho, el autor de este libro, en su *Introducción*, se pregunta

La dignidad personal, los modales suaves é insinuantes, el aseo del cuerpo, que revela en el hombre la candidez del alma, la sobriedad y la templanza, la discreción y la prudencia, la tolerancia, y el constante cuidado, en suma, de complacer y jamás desagradar a los demás, que refunde todas las reglas de cortesanía, ¿no son evidentemente otros tantos deberes que emanan del conocimiento de Dios, del gran principio de la caridad evangélica, y de la ley

<sup>48</sup> Cabe recordar que el tercer principio que se pretendió establecer fue el de la laicidad, pero encontró resistencias frente a las que no pudo imponerse.

<sup>49</sup> También debe señalarse que, aun cuando en el programa que siguió al de 1897, es decir aquel aprobado en 1917, la enseñanza de la religión no aparece como contenido dentro del programa, y ya no encontramos el “Respeto y amor a Dios” como elementos que los maestros debían enseñar, entre uno y otro programa no existen diferencias significativas en lo que a la enseñanza de *Moral* respecta.

que nos conduce a la felicidad por el camino de la perfección moral?  
(CARREÑO, 1892, p. 6)

Tanto en este libro, como en los Programas Escolares se lograron articular ambos componentes sin que por ello hayan visto limitada su capacidad de proponer determinadas prescripciones, ni dejaron de ser efectivos en el cumplimiento de sus objetivos.

Y siguiendo un paso más en este sentido, podremos encontrar afirmaciones similares en otra de las fuentes, lo cual da cuenta de la transversalidad de estos elementos. Tal es el caso del periódico *El Maestro*, que en uno de los artículos que formaron parte del número 142, se sostenía lo siguiente:

La bondad es la conformidad con el fin de las acciones humanas, o con el principio de las relaciones morales que el hombre tiene con todo lo existente. Ese fin se cumple realizando el perfeccionamiento, y el deber de perfeccionarse determina los deberes de la persona para consigo, para con todos los individuos que se le asemejan, para con las sociedades civiles y el Estado de que es miembro, para con la naturaleza, y, con arreglo al teísmo, sea religioso o filosófico, para con Dios. De estas particularidades del bien surgen las diferencias del sentimiento del deber. (URUGUAY. EL MAESTRO, Vol. VII, 1878, p. 45) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

No intentaré aquí más que poner de manifiesto la existencia de un conjunto de mecanismos de educación de los cuerpos que poseían un componente moral importante, o dicho de otro modo, que tuvieron siempre una dimensión moral de la cual no pudieron prescindir. Pero, al mismo tiempo –y esto es lo fundamental–, me interesa señalar que no necesariamente requirieron para su funcionamiento la superación de posibles contradicciones internas a nivel epistémico.

Por lo tanto no será objeto de esta investigación determinar si las afirmaciones presentadas con carácter de verdades eran efectivamente ciertas o no; quiero decir que no intentaré refutar, a partir de otra discursividad (pretendidamente más verdadera), en este caso la mía, aquella otra presente en las fuentes. Esta discursividad funcionaba... independientemente de mi opinión al respecto. Y al mismo tiempo contribuyó a consolidar dispositivos de educación de los cuerpos más allá de que hoy podamos cuestionar la rigurosidad epistémica y científica de algunas de las afirmaciones que encontramos en las fuentes.

En otras palabras, no será importante comprobar si la música, efectivamente “...conmueve profundamente al hombre, siendo un excelente modificador de la hipocondría, histerismo, locura y de otros estados que dependen del sistema nervioso. (URUGUAY. EL MAGISTERIO, 1896, p. 75); ni tampoco si es cierto que ella “...desarrolla el oído, modifica las pasiones, da gratos momentos en todos los instantes de la vida y eleva el alma...” (URUGUAY. EL MAGISTERIO, 1896, p. 75). Lo que me interesa señalar es que existió una

distribución moral que tomó estas ideas como su justificación, y en torno a ellas estableció todo un sistema de referencias acerca de lo que era entendido como correcto e incorrecto.

Y al mismo tiempo pienso que sería posible entender esa dimensión moral, en relación a la cual fue construido el conocimiento sobre el cuerpo y a partir de la cual no cesó de actualizarse los modos de intervención sobre los cuerpos, como un espacio más en el cual se desarrolló una disputa por la legitimidad epistémica, como un escenario en el que se pusieron en juego esas mismas tensiones. En línea con esta propuesta, a partir de las similitudes existentes a nivel de las prácticas de regulación de los cuerpos y de sus continuidades –pese a las evidentes diferencias en las formas de fundamentar la pertinencia de las mismas–, sería posible analizar, también para el caso uruguayo, este vínculo entre una dimensión epistémica y las prácticas de educación del cuerpo; en continuidad con esta línea de análisis, las solidaridades que pueden constatararse a partir de la lectura de las fuentes, me permitirían proponer como hipótesis de trabajo que los principales esfuerzos estuvieron orientados más a la construcción de mecanismos de educación de los cuerpos que permitieran optimizar la regulación de los cuerpos, y no tanto a sostener una separación radical entre modos de explicar el porqué de esos dispositivos. Dicho de otro modo, una vez aceptado que para investigar respecto a los procesos de educación del cuerpo en el Uruguay deberíamos considerar la necesaria articulación de un nivel epistémico con una serie de prácticas de regulación del cuerpo, o incluso, una vez que reconocemos que en cualquier sociedad existe una transmisión cultural que se produce a partir de los vínculos entre un espacio de pensamiento que permite la construcción del cuerpo y un conjunto más o menos extenso de dispositivos de educación de los cuerpos que hacen posible cierto grado de regulación de los cuerpos, es posible preguntarnos cuáles fueron las preocupaciones más relevantes que a este respecto tuvo aquella sociedad uruguaya.

Y con cierta sorpresa inicial, la lectura y el análisis de las fuentes me lleva a proponer, por un lado, que esa disputa por una legitimidad en términos de educación del cuerpo existió, y por otro lado, que una parte muy importante de los esfuerzos por llevarla adelante estuvieron más orientados a la efectividad de los mecanismos de regulación de los cuerpos que a la rigurosidad de los fundamentos que les daban sustento.

Detengámonos un momento, para profundizar en esta idea, en la siguiente afirmación, extraída del periódico *El Magisterio*:

...los seres a quienes no conmueven las grandes creaciones musicales, ocupan un lugar muy inferior en la escala de la sensibilidad, están más abajo que muchos animales, que se sienten subyugados por este poderoso medio. (URUGUAY. EL MAGISTERIO, 1896, p. 75)

Poco importa, desde esta perspectiva, si entre la música y la hipocondría existe algún tipo de relación; o mejor dicho, difícilmente podamos atribuirle alguna rigurosidad a la demostración de este postulado. Lo más resulta más relevante es que, si seguimos el criterio de clasificación propuesto en ese documento, bastaba ver cómo reaccionaban diferentes “seres” frente a alguna de las “...grandes creaciones musicales...” (URUGUAY. EL MAGISTERIO, 1896, p. 75) –sea lo que sea que eso quisiera decir– para saber si eran o no eran humanos, independientemente de si esa música fuera de su agrado, del conocimiento previo y la afinidad con ella, o de cualquier otra variable que pudiera condicionar esa misma reacción. Es decir, lo más importante es la propia posibilidad de concebir que exista una “...escala de la sensibilidad...” (URUGUAY. EL MAGISTERIO, 1896, p. 75), o dicho de otro modo, que la sensibilidad pueda ser clasificable y pasible de ser organizada en algún tipo de escala. Y una vez más, lo que considero más importante es poder poner de manifiesto que en el Uruguay se definieron mecanismos de educación de los cuerpos que basaron sus fundamentaciones en conocimientos de ese tipo.

Y pienso que no debería leerse como una casualidad el hecho de que, una vez más, al realizar ese tipo de afirmaciones se esté intentando operar en el nivel de la naturaleza; así como tampoco debería entenderse como una ordenación inocente la que permitía establecer comparaciones con los animales, y que permitía incluso ubicar a éstos últimos más arriba –lo cual solo pudo haber significado que eran mejores– que algunos seres humanos... aunque parecería ser que podemos estar tranquilos, ya que aquellos no eran todos los seres humanos sino únicamente los que no se conmovían al oír las “grandes creaciones musicales”.

### 3.2.- Saberes operando sobre las carnes: algunas implicancias de entender la práctica de la verticalidad de un cuerpo como un síntoma

Los ejercicios físicos son muy útiles, dan alegría al espíritu y vigor al cuerpo. (LAMAS y LAMAS, 1909)

Ya mucho se ha dicho acerca de las relaciones históricas entre las rectitudes corporales y la moral<sup>50</sup>; quiero decir, ya es algo generalmente asumido y aceptado el que existió una perspectiva que entendió que un cuerpo recto, no encorvado, ni jorobado, sería un cuerpo más sano, además de que también probablemente fuera considerado más elegante y agradable. Aun cuando, también en este punto, la demostración científica de los supuestos que permitirían realizar esta afirmación están, al menos, lejos de ser incuestionable.

Hemos aprendido, ya que para ello hemos sido educados, a saber valorar como algo malo otras organizaciones corporales que no tiendan a la verticalidad, que no estén orientado hacia lo más alto... ¿que no busquen acercarse a Dios? Y del mismo modo, la relación entre moralización y medicalización de la sociedad uruguaya del '900 también es algo respecto a lo que existe acuerdo entre diversos investigadores<sup>51</sup>.

A este respecto, la presente investigación no puede sino reforzar, a partir de la especificidad de las fuentes seleccionadas y analizadas, aquellas nociones ya demostradas por otros investigadores.

Estando sentados, los niños tienen tendencia a echarse adelante apoyando las costillas contra la mesa o a sentarse sobre el borde del asiento apoyando la espalda en el respaldo. (Fig. 3). La buena actitud será la siguiente: el cuerpo debe descansar sobre los dos muslos y las dos nalgas; estará a plomo sobre el asiento. (Fig. 4) Es preciso evitar mantenerse exageradamente derecho, porque en este caso se exagera la curvatura de las vértebras lumbares. (LAMAS, 1903, p. 12)

---

<sup>50</sup> Tal vez la referencia más evidente sea, una vez más, George Vigarello, y más específicamente su libro *Corregir el cuerpo, historia de un poder pedagógico*; sin embargo otros han continuado su trabajo por esa misma senda. Tal es el caso del historiador uruguayo José Pedro Barrán, principalmente su libro *Medicina y sociedad en el Uruguay del '900: la ortopedia de los pobres*; pero existen otros trabajos que podrían dar cuenta de ello, tal el denominado *A moralidade implícita no ideal de verticalidade da postura corporal*, Vieira y De Souza, 2002. Asimismo, para el caso uruguayo ver también los trabajos de Raumar Rodríguez, en especial *Una conciencia y un corazón rectos en un cuerpo sano: educación del cuerpo, gimnástica y educación física en la escuela primaria uruguaya de la reforma* (RODRÍGUEZ, 2011); y *La moral es para el espíritu lo que la higiene para el cuerpo*. (RODRÍGUEZ, 2008)

<sup>51</sup> En este punto, una vez más, Raumar Rodríguez es una referencia directa para esta investigación. En particular cuando avanza en el sentido de vincular estas dos variables ya mencionadas; valga como ilustración la siguiente afirmación: "la moralización de la conducta individual se monta sobre la medicalización del cuerpo." (RODRÍGUEZ, 2008, p. 82)

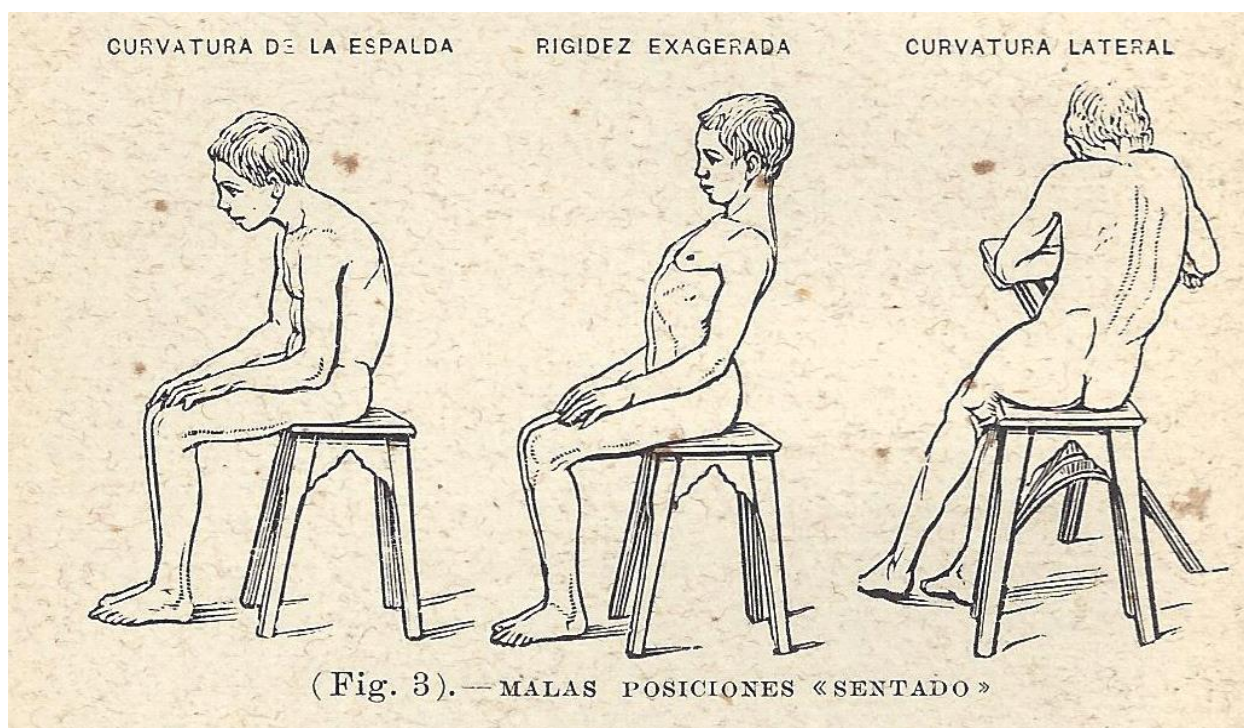
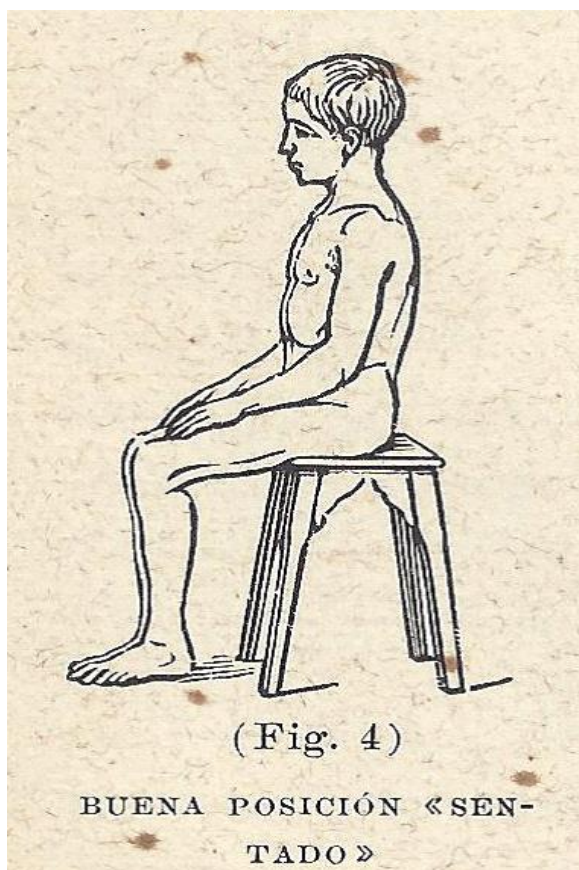


FIGURA 5 - Ejemplos de "incorrectas" posiciones sentados. (LAMAS, 1903)

FIGURA 6 - Ejemplo de la “correcta”  
(LAMAS, 1903)



posición sentado.

Al respecto de estas que sobre ellas se afirma, atención la proximidad investigaciones para el caso Francia, en particular el ya texto *Entre a ortopedia e a higienismo e educação do* de la historiadora Heloísa y el también ya introducido *la chair: un siècle de République* del historiador

imágenes y lo llama la respecto a otras de Brasil y de mencionado *civilidade: corpo no Brasil* Pimenta Rocha texto *Le verbe et bréviaries de la* francés Jacques

Gleyse, tanto en las afirmaciones que introducen y en la perspectiva teórico-conceptual desde la cual elaboran sus respectivos trabajos, como por las imágenes que reproducen de las fuentes que cada uno de ellos analiza.

En particular, Rocha (2009) sostiene que

A descrição da postura conjuga-se com a imagem, reduplicando a afirmação do primado da retidão corporal, que preside a linguagem das prescrições higiênicas para a organização da instituição escolar. Entre a imagem e o discurso, constrói-se a referência à norma, concebida como esquadro, e o intento de constituição do normal... (ROCHA, 2009, p. 121)

Para el Uruguay, y en línea con lo que vengo intentando afirmar, respecto a esta noción existe a su vez una superposición a nivel de más de una fuente, encontrando que la rectitud corporal es, tal y como lo afirmara Heloísa Pimenta Rocha para el caso de Brasil, una preocupación de varios de los autores de los textos seleccionados. Tal es el caso de Antonio Carreño, quien en su *Manual de urbanidad y buenas costumbres...* recomienda que “Siempre que en sociedad nos encontremos de pie, mantengamos el cuerpo recto, sin descansarlo nunca de un lado, especialmente cuando hablemos con una persona.” (CARREÑO, 1892, p. 343); lo cual no es muy diferente a lo que Alejandro Lamas propone, si bien este último matiza un poco la disposición, dando a entender que la fatiga de mantener una posición fija durante un tiempo muy prolongado debería ser un elemento a considerar:



Otra postura que conviene, sino impedir en absoluto por cuanto en determinados momentos importa un descanso, pero sí limitar a lo estrictamente necesario, es la de apoyo del cuerpo sobre una sola pierna, o sea lo que se llama postura de cadera. (LAMAS, 1903, p. 13)

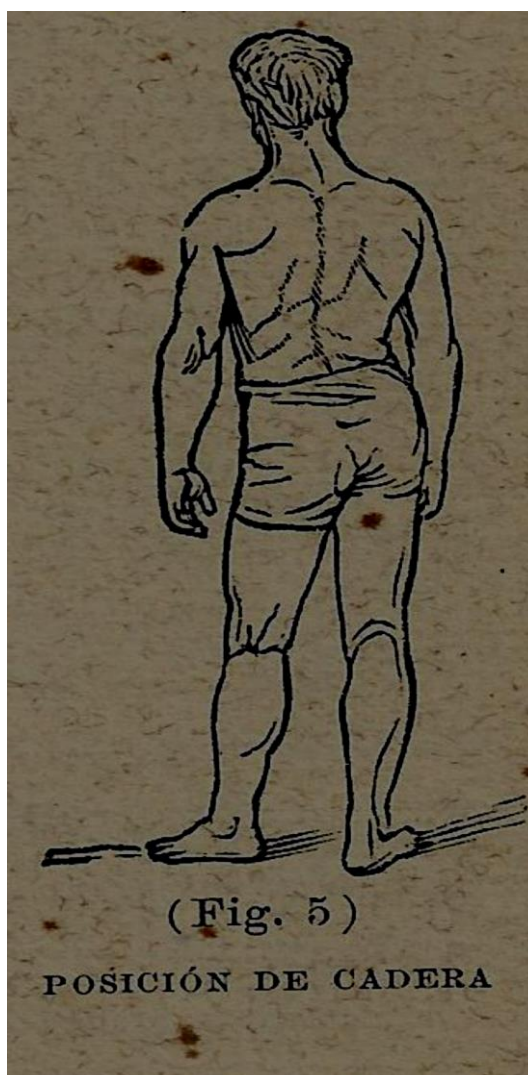


FIGURA 7 - Ejemplo de la posición "de cadera". (LAMAS, 1903)

Y por su parte, permitirá introducir un

apenas mencionado, y que deberá ser profundizado más adelante en este mismo trabajo: la articulación de la regulación de las rectitudes corporales y la práctica de ejercicios físicos en general y de ejercicios gimnásticos en particular. Para el caso francés, él afirma que

Gleyse (2010) nos elemento hasta aquí

...est aussi à noter, qu'à partir de cette époque, l'on commence à se soucier de corriger les <<attitude vicieuses>>, scolaires ou laborieuses, par la pratique de gymnastique de rééducation ou, du moins, en assure-t-on la promotion. Les déviations de la colonne vertébrale deviennent un souci constant, dans les manuels d'hygiène. Les illustrations iconographiques sont très nombreuses, dans ce domaine. (GLEYSE, 2010, p. 221)

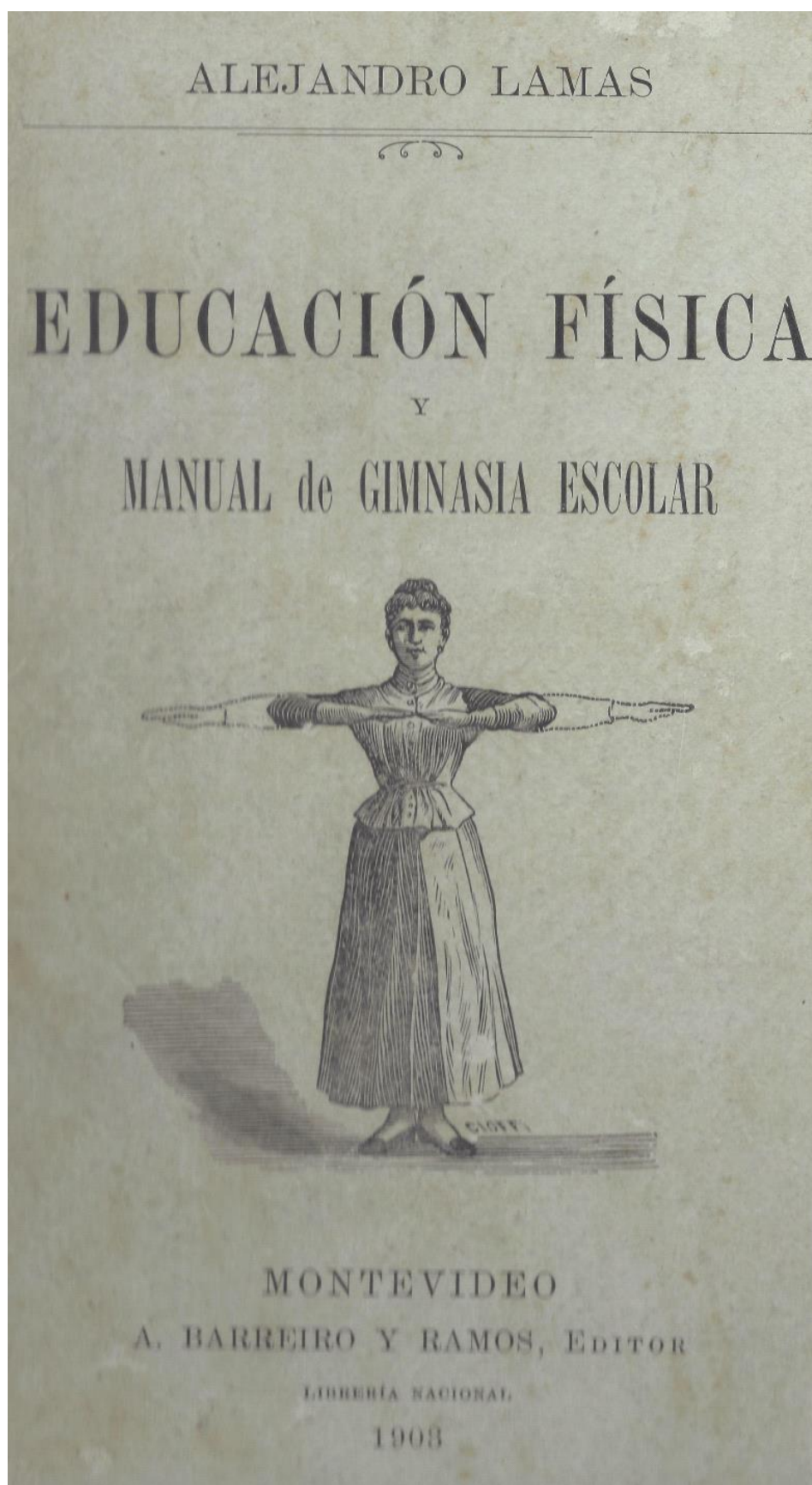


FIGURA 8 - Cubierta del manual "Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar". (LAMAS, 1903)

Si analizamos a partir de esta idea el texto de Alejandro Lamas *Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar*, encontraremos varios elementos de interés desde la perspectiva del trabajo de investigación que me interesa abordar. En particular, numerosas afirmaciones

que dialogan perfectamente con lo analizado por el historiador francés, entre ellas, el contenido del segundo capítulo de este libro, que justamente se titula *Posturas inconvenientes o penosas de los niños durante las tareas escolares*, donde el autor se expone sobre un conjunto de consideraciones a tener presentes por parte de los educadores, ya que según él, los niños en general acostumbraban "...tomar actitudes o posturas durante los diversos momentos de la vida de la escuela y fuera de ella, que deben evitarse con energía..." (LAMAS, 1903, p. 10-11). Y si esta preocupación ya reviste un gran interés desde la perspectiva de análisis propuesta, por el trabajo educativo que propone sobre cuerpo; en este apartado su abordaje se justifica por el hecho de que nos encontramos preguntando sobre los campos de saberes que dieron sustento a este tipo de intervenciones. Al transcribir el final de la frase anterior, nos encontramos que según Alejandro Lamas, esas posturas debían evitarse con energía "...a causa de sus malas consecuencias, del punto de vista de la corrección y armonía del cuerpo, cuanto por los perjuicios que ocasionan para su buen funcionamiento." (LAMAS, 1903, p. 11). Desde la propuesta que nos trae este texto *Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar*, tres serían las posturas a "...evitarse con energía..." (LAMAS, 1903, p. 11) que más frecuentemente se presentan, dos de ellas ya fueron introducidas, la "posición sentado" respecto a las cuales el libro ilustra tres ejemplos de "malas posiciones <<sentado>>" y luego una correcta, y la "posición de cadera" la cual también aparece ilustrada en este trabajo. La última de estas posiciones es, como no podía ser de otra manera, la "posición de pie", respecto a la cual Lamas afirma

Estando de pie, acostumbran los niños echar el tronco hacia atrás haciéndole tomar la forma de un arco; agachan la cabeza, llevan el vientre hacia adelante. (Figura núm. 1). La cabeza derecha, pero sin impulsarla hacia atrás; el vientre hacia adentro, el tronco recto, los pies unidos por los talones, separados por las puntas, dejando entre ellas el espacio de la longitud de un pie. Apoyado el niño contra una pared, estará en buena actitud de pie si tocan en ellas, la nuca, las espaldas, las nalgas y los talones. (Fig. 2). Cuando la actitud es incorrecta, los esfuerzos musculares se reparten mal ocasionando pronto el cansancio, y las relaciones de los huesos entre sí, terminan por acarrear una deformación del cuerpo, porque las curvaturas de las vértebras se exageran, determinando una disminución en la talla. Llevando el vientre hacia adelante se produce necesariamente una exageración en la curvatura de las vértebras dorsales y cervicales. (LAMAS, 1903, p. 11-12)



FIGURA 10 - Ejemplo de la "correcta" posición de pie. (LAMAS, 1903)

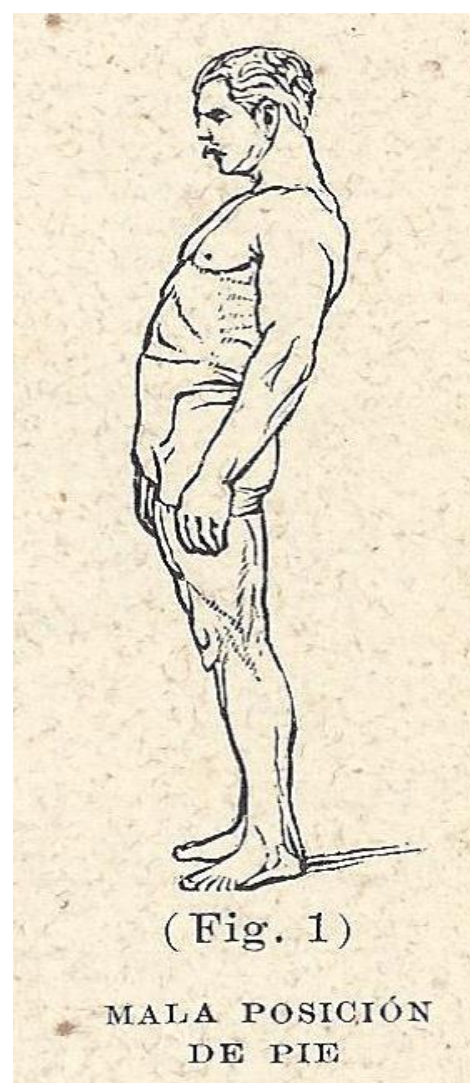


FIGURA 9 - Ejemplo de una "incorrecta" posición de pie. (LAMAS, 1903)

Lo que resulta imperioso destacar en este momento, de acuerdo a la perspectiva teórica desde la que he estado proponiendo este trabajo, es la necesidad de cualquier discursividad de operar a nivel de los cuerpos, a nivel de la cotidianidad de los gestos y las posturas, para poder consolidarse. Intento sostener que también a nivel de los cuerpos, y fundamentalmente a nivel de las operaciones que sobre éstos se intentan producir, se podrán buscar indicios que den cuenta de la diversidad y heterogeneidad material y simbólica que caracteriza su construcción. Y cuando discursividades que podían suponerse antagónicas —o que no necesariamente remiten una a otra— tienden a mezclarse y a incorporarse mutuamente, este nivel de intervención se vuelve aún más importante, ya que será en él en donde será posible visualizar aquello que se vuelve difuso en sus postulados conceptuales. Si nos detenemos allí, ya no será tan importante refutar desde un saber que hoy entendamos como más actualizado la idea de un “tronco recto” que proponía Lamas; más interesante resulta recordar la descripción que Michel Foucault



(2006c) realizara en su clásica obra *Vigilar y Castigar* respecto a la producción del cuerpo del soldado en Francia en la segunda mitad del siglo XVIII:

...el soldado se ha convertido en algo que se fabrica; de una pasta informe, de un cuerpo inepto, se ha hecho la máquina que se necesitaba: se han corregido poco a poco las posturas; lentamente la coacción calculada recorre cada parte del cuerpo, lo domina, pliega el conjunto, lo vuelve perpetuamente disponible, y se prolonga, en silencio, en el automatismo de los hábitos; en suma, se ha ‘expulsado al campesino’ y se le ha dado ‘el aire del soldado’. (FOUCAULT, 2006c, p. 139) (Las comillas corresponden al texto original.)

Si asumimos que las coincidencias a estos niveles no pueden ser atribuidas al azar, algunas de las indicaciones que este autor introduce a continuación en ese mismo texto y las resonancias entre éstas y el manual de Alejandro Lamas, nos estarán informando al respecto del problema de investigación aquí analizado.

Se habitúa a los reclutas ‘a llevar la cabeza derecha y alta; a mantenerse erguido sin encorvar la espalda, a adelantar el vientre, a sacar el pecho y meter la espalda; y a fin de contraigan en hábito, se les dará esta posición apoyándolos contra una pared, de manera que los talones, las pantorrillas, los hombros y la cintura toquen a la misma... (FOUCAULT, 2006c, p. 139)

Y no se trata aquí de forzar continuidades, sino simplemente de indicar ciertas solidaridades a nivel de las regulaciones de los cuerpos, incluso cuando entre los campos de conocimiento que las sostienen no resulte siempre sencillo encontrar esas mismas solidaridades; y también se trata, al mismo tiempo, de indagar al respecto del alcance que se les asignó a estas regulaciones, y de indagar al respecto de las relaciones de las que se las hizo parte.

Todos los días vemos por la calle personas cuyo cuerpo es defectuoso; ya son encorvadas; ya tienen un hombre más alto que el otro; ya presentan una corcova (joroba) en la espalda, en el pecho, o en ambas partes; ya tienen el pecho hundido. También encontramos muchas que no pueden ver sin en unos de lentes o anteojos y otras completamente ciegas. La mayor parte de esas personas se ven perjudicadas de esa manera porque cuando niños no adoptaron una posición conveniente para escribir o para leer, o para ninguna de las dos cosas.

Para que eso no suceda, cuando se va a escribir es necesario sentarse bien, con el cuerpo y las piernas derechas y la cabeza con sólo la inclinación indispensable para ver bien lo que se escribe; debe cuidarse que los dos hombros queden a la misma altura, y al efecto, se pondrán los dos antebrazos sobre la mesa; esta no debe ser demasiado alta ni demasiado baja y lo mismo la silla o banco, deben ser más o menos altos según lo sea la mesa. Todo niño debe recordar que sus huesos están creciendo *molécula a molécula*; que media hora que pase mal sentado da lugar a que se forme en él el hábito de hacerlo así siempre y luego, sus huesos, principalmente las vértebras se deformarán, dando lugar a desviaciones. ¿Le agradaría al lector verso con una jiba como la de un dromedario? –Seguramente que no. Pues entonces, no olvide estos consejos, para toda vez que tenga que escribir o leer. La mejor posición para leer, es de pie, con el cuerpo bien recto, sin hacer fuerza en las rodillas y la cabeza levantada, o sentado con el cuerpo derecho. El libro se tomará con la mano izquierda para poder tener la derecha libre, cuando se necesita dar

vuelta la hoja. No se acercará el libro a la vista sino que se mantendrá a una distancia de unos treinta centímetros. No se bajará la cabeza para tomar dicha distancia, sino que se levantará el libro hasta ponerlo enfrente y a la altura de la cara; de esta manera no se adquirirá la *miopía*, enfermedad tan común, que consiste en irse acortando cada vez más, hasta agotarse, a veces, el poder de la visión. Todos los defectos de conformación del cuerpo, que hemos citado, no traen la sola consecuencia de la deformación, sino que con ella sufren los órganos interiores: corazón, pulmones, hígado, estómago, etc. (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 146) (Las cursivas y el texto entre paréntesis corresponden al documento original.)

Por eso mismo, si volvemos al análisis de los contenidos que configuran lo que se nos presentaba como la latitud de la enseñanza escolar, importará menos si entre el primero y el segundo de los Programas Escolares podemos constatar como diferencia que la enseñanza del “Respeto y amor a Dios” se abandona ya para 1917, y mucho más importante será poner de manifiesto la existencia de una continuidad a nivel de las prácticas que se pretende generar a partir de ese mismo contenido. Esto traducido en términos de los propios programas querría decir que, si bien en el programa de 1897 el “Respeto y amor a Dios” aparece antes de que los maestros intenten “...fomentar el desarrollo de las buenas inclinaciones y hábitos.” (URUGUAY. PROGRAMAS ESCOLARES APROBADOS POR RESOLUCIÓN GUBERNATIVA DE FECHA 1° DE FEBRERO DE 1897, 1907, p. 10), y en el de 1917 no encontramos ninguna referencia a Dios, tanto en uno como en el otro, al indicar cuáles son las “buenas inclinaciones” y traducirlas en acciones concretas, encontramos que la puntualidad, la limpieza, el respeto, el orden, la veracidad y la obediencia (URUGUAY. PROGRAMA DE ENSEÑANZA PRIMARIA PARA LAS ESCUELAS URBANAS, 1917, p. 20) no solo están presentes en ambos sino que además, al menos para el primero de ellos, “...se deben aprovechar siempre los incidentes de la escuela o de la localidad que puedan servir para motivar una lección de moral.” (URUGUAY. PROGRAMAS ESCOLARES APROBADOS POR RESOLUCIÓN GUBERNATIVA DE FECHA 1° DE FEBRERO DE 1897, 1907, p. 10).

Y en relación a estas inclinaciones que en estas fuentes eran entendidas como buenas, toda una gama de actitudes corporales, toda una serie de codificaciones –igualmente corporales– que debían ser aprendidas, o mejor dicho, por las cuales las carnes deberían ser aprehendidas. Aunque, claro... no podríamos pensar que esta búsqueda por definir los modos corporales a ser contruidos solamente atendería a la ejecución de ciertos movimientos y la realización de determinados gestos. Ciertamente no sería suficiente.

Esta codificación a nivel corporal sólo encuentra su sentido más absoluto al exigir una determinada actitud de quien lo ejecuta; de nada servía un movimiento si éste no podía interpretarse como el espejo de un interior que se pudiera entender como virtuoso, es decir, para que toda esta construcción, que es –no dejemos de decirlo una vez más aunque sea evidente– artificial, sólo podría postularse como algo natural, y de ahí su efectividad, si

reflejara el “alma que habitaba ese cuerpo”<sup>52</sup>. Así, un cuerpo que se movía de forma que era vista como elegante sería, al menos así lo dan a entender las fuentes, reflejo de un alma igualmente elegante –no nos olvidemos aquí, elegante desde la concepción de ciertos grupos sociales, algunos de cuyos miembros eran quienes escribían estos manuales–; de la misma forma, quienes realizaran acciones bondadosas estarían mostrando su naturaleza bondadosa, y así sucesivamente.

El hombre virtuoso ha de ser necesariamente bondadoso y condescendiente; y es de la bondad y de la condescendencia que nacen todos los movimientos dulces, apacibles y benévolos que nos granjean la estimación y el afecto de los demás, y que al mismo tiempo dan a nuestras personas, por el hábito de la mansedumbre, aquella mansedumbre y cultura que tanto brillo y realce comunican a las cualidades intrínsecas del alma. (CARREÑO, 1892, p. 6)

Es por ello que resultaba tan importante que esos mismos “movimientos dulces” fueran ejecutados naturalmente, o lo que es lo mismo, que “El bien deb[a] hacerse por consideración al bien, mediante la convicción de su bondad. Donde el bien se hace por temor, no hay virtud, ni honestidad; hay ficción e hipocresía.” (URUGUAY. EL MAESTRO, Vol. VII, 1878, p. 47).

Toda una ritualización en torno a los cuerpos que permitiría establecer, desde la forma de entenderlo que está presente en los documentos analizados, una distinción que tendería a trascenderlos, ya que podría dar cuenta de lo que en las fuentes se dio en llamar las diferentes “...cualidades intrínsecas del alma...” (CARREÑO, 1892, p. 6) de cada sujeto. Y a partir de allí todas las consecuencias culturales, sociales y/o político-económicas que podamos imaginarnos, o también en este caso, todas las consecuencias culturales, sociales y/o político-económicas –incluso las más nefastas– que podamos recordar. Un alma de cualidades poco virtuosa habitaría un cuerpo de gestualidades y modos ponderados de una forma no tan adecuada; y podríamos preguntarnos de qué formas se podría operar e intervenir sobre éstos para producir alguna transformación en aquellas. Tal vez por ello es que, “...los buenos educacionistas encuentran siempre motivo de ocupar su atención y corregir algo impropio.” (URUGUAY. EL MAGISTERIO URUGUAYO, 1899, p. 2).

### **3.3.- La costumbre, ya lo sabes, puede llegar a ser una segunda naturaleza<sup>53</sup>**

Así, la gimnasia nos devuelva el músculo, y no nos quite la fuerza de la ideación. (LEGNANI, 1918)

<sup>52</sup> Si bien esta noción de una alma que habita el cuerpo la tomo de Lamas y Lamas, quienes afirman que “Así como la casa que habitamos debe encontrarse siempre bien limpia, también la casa que habita nuestra alma, es decir, nuestro cuerpo, deberá ser motivo de especialísimo cuidado y de aseo.” (LAMAS y LAMAS, 1909, p. 88), no es ajena a otros de los documentos analizados, ya que refiere a la idea de que es posible establecer algún tipo de relación entre una dimensión que se entiende como interior y otra exterior, que es común a todas las fuentes.

<sup>53</sup> Una vez más utilizo una de las fuentes seleccionadas y algunas de las afirmaciones categóricas que presentan. En este caso es el libro *La mujer en nuestros días. Obra destinada a las madres y a las hijas de familia*. (SINUÉS, 1878, p. 57).

Ya sea en su versión más positiva y constructiva, traducible en indicaciones del tipo “¡No abandones tu persona! Sé siempre elegante, viste bien, y sobre todo, que el más exquisito aseo brille siempre en ti y al alrededor tuyo.” (SINUÉS, 1878, p. 81); ya en el peligro de consecuencias irreversibles “Así como los músculos y los nervios se habitúan a hacer cosas buenas, se habitúan también a hacer cosas malas; razón por la cual debes cuidar de no ejercitarte en nada que sea inconveniente.” (BERRA, 1887, p. 63), aquello que se prescribía en los manuales seleccionados en este trabajo, se presentaba como trascendente respecto a las condiciones materiales e históricas en las cuales se inscribió.

Pienso que es también por ello que algunos de los elementos centrales que se pueden encontrar en las fuentes presentadas, podrían ser leídos como un intento por operar tanto en una realidad inmediata que se buscaba modificar, como en las relaciones que a partir de ella se esperaba que pudieran ser establecidas. En este sentido podría entenderse que aparecieran juntos, presentados como el “conjunto de males...” asociados al alcoholismo –cuya “...sola enumeración espanta.” (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 76)–, el hecho de que “Aquel que bebe todas las mañanas de joven una copita, llega a ser alcoholista, sin remedio.” (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 77), y aquello que podría verse como una de sus consecuencias directas más alarmantes: que “...los hijos de los alcoholistas son idiotas, epilépticos, defectuosos, contrahechos, raquíuticos o tísicos.” (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 77). Y habiendo avanzado lo suficiente con el análisis, tampoco sorprende el punto de contacto con otras fuentes del período; en particular encontrar afirmaciones que sostuvieron que “El alcoholismo hace huir del trabajo y condena infaliblemente a la miseria.” (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 77), lo cual lo convertiría, si lo leemos en diálogo con el texto mencionado anteriormente en este trabajo de María del Pilar Sinués (1878), en algo que se entienda repulsivo y por lo tanto condenable desde un punto de vista moral, tanto como desde el punto de vista biológico-sanitario, ya que no deberíamos olvidarnos jamás que “...el alcohol cuando se ingiere a cada rato o diariamente, (...) pasa a la sangre y por medio de ella a todos los órganos y se le encuentra luego en las secreciones, que en el bebedor son sumamente pestilentes.” (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 76)

Por todo lo dicho no sorprenderá que nada respecto de los cuerpos sea dejado librado al azar, o por lo menos que esa fuera la intención. Y aun cuando la absoluta regulación de los cuerpos se demuestre como algo inalcanzable, esto no impidió la sistematización de una minuciosa organización de la educación de los cuerpos.

Como ya he afirmado en este trabajo, no es mi intención limitar el análisis de los documentos a su incidencia en los ámbitos institucionales en general, ni en las instituciones educativas en particular. Estos procesos de educación atraviesan las instituciones, o mejor dicho, se escapan de ellas y las desbordan, tendiendo a abarcar a la sociedad en su totalidad.



Es así que unas *Lecturas sobre moral, higiene y economía doméstica* (LAMAS y LAMAS, 1909), pueden ser muy efectivas a este respecto, sin tener una inscripción institucional directa<sup>54</sup>.

Es necesario emplear el jabón, que disuelve la grasa. Precisamente es para llegar A este resultado que lavemos las manos con agua y jabón. Muchas personas se contentan con lavarse la cara, las manos y el cuello. Esto no basta: debe lavarse el cuerpo entero todos los días, para lo cual basta pasarle una esponja embebida de agua fría y secarse en seguida rápidamente. Cada ocho días debe darse un baño tibio general, jabonándose perfectamente. Los baños calientes, fríos o de ducha se emplean cuando la persona no está en buen estado de salud y no deben usarse sin consejo médico. Los baños de mar son muy convenientes, pero no durarán a lo sumo más de quince minutos. Para tomar un baño, de cualquier clase que sea, debe dejarse pasar tres horas por lo menos, después de las comidas. En el agua se hará toda clase de movimientos, y al salir debe secarse el cuerpo inmediatamente, darse fricciones con la toalla, vestirse rápidamente y dar luego un paseíto para entrar en calor. (LAMAS y LAMAS, 1909, p. 89-90)

Por su parte, en el *Manual de urbanidad y buenas maneras...* de Manuel Carreño, para citar otro ejemplo cuya inscripción institucional es más bien difusa y que podemos suponer operó en otros ámbitos, nos encontramos con toda una codificación muy meticulosa respecto a los modos de comportarse en un sociedad, teniendo una sección exclusivamente dedicada a describir las características *De los bailes*.

Jamás podrán ser excesivos el respeto, la delicadeza y el decoro con que un caballero trate a una señora en el acto de bailar. La manera de conducirla, la distancia que guarde en su aproximación a ella, la actitud y los movimientos de su cuerpo, las mudanzas, en fin, que haya de ejecutar, todo debe ofrecer un conjunto agradable a los ojos de la moral y de la decencia. Por fortuna la sabia naturaleza ha querido que tan sólo sea bello y elegante lo que es honesto y decoroso; y así los bailes son más airosos y encierran mayores encantos, a medida que los movimientos son más recatados, y que las mudanzas exigen menor contacto entre señoras y caballeros; al paso que nada hay más desagradable y chocante, que aquellos bailes que ponen en tormento el pudor y la decencia. (CARREÑO, 1892, p. 275-276)

Y en línea con lo afirmado, es decir, a partir de la misma idea de que la inscripción institucional no supuso un límite para las intervenciones y las regulaciones sobre los cuerpos, me interesa pasar a analizar un elemento más bien concreto, en relación al cual no he profundizado aun, pero que, en la medida que vincula el conjunto de las fuentes atravesándolas de manera transversal, entiendo que puede ser de gran interés. Quiero detenerme un momento en el lugar asignado a la realización de ejercicios físicos, a la práctica de educación física en general, y a la gimnasia en particular.

---

<sup>54</sup> En el prólogo de su segunda edición, los autores dan cuenta del éxito del libro, de su rápido agotamiento y de la demanda de volver a publicarlo. Es muy significativo que este tipo de lecturas, orientadas a ámbitos no institucionales tuvieran una difusión tan amplia. Este elemento contribuye a reforzar la idea de que estos procesos se dan en forma transversal. Ver LAMAS y LAMAS, 1909, p. 2.

La educación física preocupa seriamente a todos los que dedican su intelecto a cuestiones sociales. Se reconoce universalmente que la vida agitada que hoy se lleva, exige del ser humano una organización robusta y una constante alternativa de ejercicio físico e intelectual. Los hombres dirigentes en materia de instrucción pública han comprendido hasta la evidencia que en la escuela es absolutamente indispensable dar mayor amplitud a los ejercicios físicos y de ahí la preocupación también universal al respecto. (LAMAS, 1903, p. 5)

Conviene señalar que, para profundizar en la problematización del lugar de la gimnasia específicamente, de la educación física o de los ejercicios físicos en general, en tanto mecanismos de educación de los cuerpos —y de allí el interés que su análisis tiene en el presente trabajo—, también debemos entenderlas formando parte del mismo territorio de pensamiento que la urbanidad, la moral, la higiene, etc. Dicho de otra forma, no podremos comprender su lugar, así como tampoco la importante presencia que en las fuentes del período tienen, si no las vinculamos directamente con estas otras nociones que, según he intentado sostener en esta investigación, fueron centrales en los modos de educación de los cuerpos.

...la gimnasia[, la moral] y la educación sexual forma el trípode del tratamiento higiénico de la adolescencia, el régimen vegetariano sin excitantes, y a mayor abundamiento y con mayor razón para cualquier otra edad, recuérdense para entonces, las grandes ventajas que reporta al sujeto el dilucionar su sociabilidad, el desintensificarla, propiciando el contacto íntimo del hombre con el campo o el mar. (LEGNANI, 1918, p. 95) (El texto entre paréntesis recto es un agregado que hago, transcribiendo un fragmento del documento original.)

Y dicho aun de otro modo, no podremos comprender el lugar del trabajo educativo sobre el cuerpo que fue posible sistematizar en torno a la educación física, la gimnasia, entre otros, si no las ponemos en diálogo con las propias tensiones y con las propias transformaciones que experimentó el Uruguay en ese período.

Numerosos pueden ser los recortes, entre ellos la tensión medios urbanos/medios rurales; también en torno a esta tensión se constituyó la preocupación por la realización —y probablemente la propia práctica— de ejercicios físicos.

La actividad física regular y moderada, las excursiones pedestres, los viajes, la gimnasia respiratoria, la hidroterapia, los baños locales y generales, han de curaros más seguramente, más pronto y más radicalmente, que todos los excitantes que suelen pregonar por *chic* algunos decadentes de la moderna civilización babilónica, y por especulación otros astutos mercaderes. (SOLARI, 1894, p. 101) (Las cursivas corresponden al documento original.)

Lo cual aparece también en otras de las fuentes de manera similar, tal el caso del texto escrito por Francisco Martínez Vázquez.

Con lo dicho no queremos significar que sean malos en absoluto, sino por el contrario, muy buenos, el paseo, la carrera, el salto, el baile y otros ejercicios por el estilo, siempre que los hagamos con moderación, al aire libre y

suspendiéndolos en seguida de sentirnos cansados. (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 11)

Podemos, a partir del problema construido y de la lectura de las fuentes que éste habilita, avanzar un paso más y afirmar que, en relación a la gimnasia y a la manera de entender los ejercicios físicos, se definió un campo de intervención específico. Es decir, en las fuentes podemos encontrar numerosos testimonios que dan cuenta del lugar que tuvo en la cultura uruguaya el trabajo sistemático y sistematizado en relación a un todavía insipiente campo de intervención: la educación física.

Transcribo un fragmento del acta de la sesión del 27 de noviembre de 1911 de la CNEF; en ella, el Sr. J. Smith, informa sobre una conversación mantenida con el Presidente de la República Oriental del Uruguay, José Batlle y Ordoñez.

Es tan profunda en mí, afirmó el Sr. Presidente, el convencimiento del bien que aporta al pueblo el desarrollo de su cultura física, que no dudo en manifestar que su cuidado debe ser un cuidado tan preferente a dársele por un gobernante, como el que debe a la educación intelectual. (URUGUAY. COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA, 1911 – 1914, p. 54-55)

Y no debería sorprendernos... el primer recurso al que se recurrió para encontrar un sustento fue el de los también iniciales campos de saberes de la anatomía y de la fisiología; así como tampoco deberían sorprendernos los desbordes que permitieron recurrir a otros saberes, cuya solidez empírica era, al menos, cuestionable.

Los ejercicios y lo mismo los trabajos son buenos hechos con moderación. Tan pronto como nos sentimos cansados debemos suspender el ejercicio o el trabajo. Los trabajos muy fuertes requieren un gasto muy grande de energía y agotan las fuerzas; debilitan y hasta pueden producir la muerte. Otro tanto ocurre si se prolongan demasiado. Siendo tan malo, no debemos hacer ningún ejercicio ni trabajo desproporcionados a nuestras fuerzas ni muy prolongados. El descanso debe alternar con el trabajo. (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 121)

Aunque parezca evidente y en cierto sentido se desprenda de la cita anterior, tal vez convenga decirlo explícitamente: las preocupaciones por la realización sistemática y moderada de ejercicios físicos –incluso las preocupaciones desde el punto de vista anatómico y fisiológico– en muchas ocasiones no se basaron en una constatación empírica y/o científica de los efectos que estos mismo ejercicios pudieran tener a nivel orgánico. En ocasiones primó el componente moral –y moralizador– que la realización de estos ejercicios tuvo. De este modo, si bien encontramos afirmaciones del tipo

La H. Comisión de Educación Física va a distribuir los premios que ha destinado a los vencedores de este torneo. El esfuerzo desplegado por los corredores ha sido una nueva demostración del poder que es capaz de

desarrollar el organismo humano, mediante un ejercicio racional y continuo; no debe detenerse el desarrollo de este 'Sport' ni debe quedar reducido a esta prueba; os solicito, pues, en nombre de la C.N. de E.F. a preservar y a prolongarle por todos los medios a nuestro alcance, para que en el próximo torneo, podamos contar por cientos los competidores que nos vengan de todos los puntos de la República. (URUGUAY. COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA, 1911 – 1914, p. 42) (Las comillas y las mayúsculas corresponden al documento original.)

También podemos encontrar otras proposiciones que de manera similar podemos asociar al estímulo por la realización de ejercicios físicos, pero cuyo componente moral es mucho más acentuado y evidente.

La pereza es perjudicial por muchos conceptos; pero aquí no podemos tratarla sino del punto de vista de la Higiene. El haragán deja enfermar su cuerpo por falta o escasez de ejercicio; su organismo se debilita y se desarreglan sus funciones, porque los músculos y nervios no pueden tomar de la sangre (asimilarse) las sustancias necesarias para su nutrición y desarrollo, sin la ayuda del ejercicio, pues sin su auxilio, la sangre pasa por esos órganos dejando tantas sustancias nutritivas menos cuanto menor sea el ejercicio a que se los someta. Su sangre degenera; se pone pálido; pierde el apetito y disminuye su calor; en una palabra, está débil y en tal estado no puede trabajar; camina con dificultad; pierde el gusto, la memoria, la voluntad; se fastidia y está siempre preocupado por males que padece, los cuales son, las más de las veces, imaginarios, y muere por fin, joven, después de grandes sufrimientos producidos por las enfermedades que luego contrae. (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 145) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

En esta última forma de entender la práctica de ejercicios físicos parece imponerse una preocupación centrada en la moderación y la contención de las energías y las fuerzas de los cuerpos, más que por la optimización de los resultados en términos orgánicos, ni mucho menos en términos de rendimiento. No aparece en las fuentes el interés por generar un gasto calórico, es decir, no parece que se compartieran intereses que hoy pueden resultarnos absolutamente familiares. Leída en este sentido, adquiere un alcance mayor la siguiente afirmación realizada por Alejandro Lamas:

Hemos dicho que la verdadera educación física debe consistir en vigorizar el organismo de manera que resista el mayor tiempo posible a la fatiga y no en desarrollar las fuerzas de tal modo que pueda el individuo realizar en un instante un gran esfuerzo. (LAMAS, 1903, p. 25)

La búsqueda de una resistencia a la fatiga durante el mayor tiempo posible puede ser entendida como el esfuerzo por administrar de la manera más eficiente posible –con las evidentes implicancias que esto representaba, tanto en términos culturales, como también económicos y productivos– las fuerzas corporales en particular, o en términos más generales los cuerpos, o incluso dicho más explícitamente, puede ser entendida como el intento por administrar los modos de organización de la vida.

Por otro lado, tampoco deberían sorprendernos demasiado las construcciones que en torno de estas prácticas se estructuraron. La división corporal/intelectual tan característica del pensamiento del período puede ser encontrada en varios pasajes de las fuentes, así como también el carácter compensatorio que los trabajos identificados como corporales supuestamente tendrían en relación a los trabajos identificados –y en esa medida diferenciados de los anteriores– como intelectuales.

Las personas que trabajan corporalmente no sólo cesarán en su trabajo, para descansar sino que deberán entregarse a algún ejercicio intelectual, como la lectura, por ejemplo, para retirar las actividades vitales del cuerpo, y dirigirlas al espíritu. A su vez las personas que se dedican al estudio o a otros trabajos intelectuales deben, además de cesar en el trabajo, ejecutar algún ejercicio como la marcha a pie, el paseo a caballo, en carruaje o automóvil, o bien hacer gimnasia; de esta manera unos y otros harán que reine la debida armonía entre las actividades del cuerpo y las del espíritu. Esto es lo que se hace practicar a los niños, en las buenas escuelas: *ejercicios intelectuales alternados con descansos y con ejercicios corporales y gimnásticos*. (MARTÍNEZ VÁZQUEZ, 1912, p. 142) (Las cursivas corresponden al texto original.)

Más allá de lo curioso que pueda parecer, desde la perspectiva de nuestra contemporaneidad, que algunas de esas actividades fueran propuestas como ejercicios o como trabajo corporal –tal el caso de los paseos en carruaje o automóvil–, su consideración permite ubicar esta dimensión de los procesos de educación del cuerpo en el entramado de relaciones que contribuyó a su constitución. Y en ese sentido me limito a intentar ordenar lo hasta aquí expuesto: es posible constatar en la mayoría de las fuentes, en relación al problema de investigación y a partir de la lectura detenida de las mismas, un interés por estimular la realización de ejercicios físicos, así como también nos encontramos con una progresiva consolidación de la gimnasia y de la educación física; y llegados a este punto dos elementos de análisis se desprenden, dos preguntas pueden proponerse, por un lado ¿cuáles son los saberes que se utilizaron para dar sustento a la incorporación de los ejercicios físicos?, y por otro ¿con qué objetivo se propuso la realización de ejercicios gimnásticos y/o la práctica de educación física?

Es sorprendente la cantidad de comerciantes enfermos. Casi todos son crónicos. Cuando uno los interroga, empiezan por declarar que siempre fueron muy sanos ellos. Pero empiézase a expulgar, y la serie de enfermedades y achaques brota. ¿Será el género de vida que llevan, generalmente sedentaria, de poco ejercicio físico y demasiado mental, la deficiente oxigenación del glóbulo rojo, la combustión incompleta? Incontestablemente debe ser así en algunos, pero ahondando la cuestión, se ve que no es eso sólo. La enfermedad se infiltró en otros, en sus organismos, desde la niñez, desde los nueve meses intrauterinos quizá, y gracias a la existencia quieta y privada de exponerse a causas vulnerantes, están gordos, comen, viven, se reproducen y no mueren hasta muy tarde. No son artríticos los judíos porque sean comerciantes, sino que son comerciantes porque son artríticos la mayoría de las veces. (LEGNANI, 1918, p. 97-98)

Una importante cantidad de otras preguntas comienza a ser posibles a partir del análisis del conjunto de las fuentes seleccionado. Respecto a la relación ejercicios físicos sistematizados/sedentarismo, respecto a la relación saberes sobre el cuerpo/práctica de ejercicios gimnásticos, respecto al lugar que le fue asignado a la práctica de educación física en relación con otros elementos de la cultura.

Investigando los fines de la Escuela primaria encontraremos que estos pueden reducirse a tres:

1° La adquisición y uso de lenguaje, en sus diversas manifestaciones de oral y escrito, como instrumento indispensable para la prosecución de cualquier estudio.

2° El ejercicio y nutrición de las diversas facultades y poderes para darles salud, fuerza y habilidad; creando buenos hábitos, así en las manifestaciones de la naturaleza mental y moral, como en la conservación y empleo de las fuerzas físicas.

3° La adquisición de aquellas ideas y conocimientos que pueden iluminar la mente de darle los materiales necesarios para la vida del pensamiento, habilitándonos para vencer, con menos esfuerzos y mejor éxito, las dificultades que se nos presentan.

A estos tres fines puede reducirse bien toda la obra de la Escuela primaria; y fácil es notar que en ellos descuella en primer término el que se refiera al ejercicio y nutrición de las distintas facultades y poderes para darles salud, fuerza y habilidad.

El ejercicio es la ley suprema del desarrollo; en la naturaleza física como en la naturaleza moral y mental del ser humano, los órganos y las facultades que no se ejercitan se entorpecen, se debilitan y aun llegan a atrofiarse por completo, cuando la inacción se prolonga durante un período de tiempo. En el cuerpo tenemos una prueba evidente de esta verdad en lo torpe, en lo inhábil, que es a menudo la mano izquierda a causa de que no se le ejercita como la derecha, y aun cuando nada hay en la estructura natural que legitime esa absoluta primacía que se da generalmente a la mano derecha, En cuando a los resultados que pueden obtenerse por medio del ejercicio para dar robustez y habilidad a los órganos, tenemos también una prueba evidente en los trabajos que llegan a realizar los acróbatas, los pruebistas o los saltimbanquis. A cada día vemos en nuestros teatros y en nuestros circos hombres que dan pruebas de extraordinaria fuerza, de agilidad extraordinaria, de resistencia que parece increíble. (...) Es, pues, el ejercicio el medio principal que debe emplearse para el desarrollo y el crecimiento de las facultades; y la Escuela primaria habrá realizado uno de sus más importantes fines, cuando, empleando ese medio, haya favorecido el desarrollo normal de todas las facultades y poderes del ser humano. (URUGUAY. EL MAESTRO, Vol. VII, 1876, 210). (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

Al menos de manera inicial indico, así como ya fue dicho para el caso de los programas escolares y de la prensa especializada en temas educativos, que algunos autores propusieron incluir el trabajo corporal dentro de una sistematización de conocimientos para la educación de los jóvenes, tal el caso de Agustín Staffe Blanche en su libro *Usos y prácticas sociales: reglas y consejos para conducirse en sociedad*.

Entre los diferentes estudios que deben preceder el tiempo en que un joven se presenta en el mundo, he aquí los que juzgo más necesarios a la materia que trato y el orden en que creo deben sucederse: *La posesión de los idiomas. La historia. Los ejercicios y los talentos. El conocimiento de las obras de espíritu y de las artes de adorno. La costumbre al estilo epistolar. Los usos sociales y el conocimiento de los hombres del siglo.* (...) A los estudios que acabo de proponer, me parece útil unir los ejercicios, y particularmente aquellos que pueden, formando el cuerpo, darle la gracia. Esos ejercicios son de indispensable necesidad, a causa de la impresión súbita que hace nuestro exterior a favor o a desventaja nuestra. (STAFFE, 1896, p. 138-139) (Las cursivas corresponden al documento original.)

Y manteniéndome en este análisis del lugar que la práctica sistemática de ejercicios físicos tuvo en algunas propuestas educativas, pero avanzando un poco más en esa línea, me interesa profundizar en un elemento que he intentado esbozar y que aún no he desplegado completamente. Incluso cuando el fundamento de la práctica de ejercicios gimnásticos se encontrara en el campo de saberes de la anatomía y de la fisiología, en las fuentes no se constata una búsqueda de optimización de los efectos a ese nivel, así como tampoco un máximo consumo energético o gasto calórico.

Volvamos una vez más al texto de Alejandro Lamas, *Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar*. Justamente, la segunda parte de este libro —que por cierto el autor denomina “Práctica”— se titula “Los ejercicios”, e inicia de la siguiente manera:

En todo ejercicio hay que considerar la *actitud*, o sea la posición que se ha de tomar para dar comienzo al ejercicio. Las que corresponde conocer, para efectuar los ejercicios que exige el programa de estudios, son las siguientes:

- 1.º Fundamental.
- 2.º Manos a la cadera.
- 3.º Manos a la nuca.
- 4.º Piernas separadas.
- 5.º Pies unidos.
- 6.º En puntas de pie.

(LAMAS, 1903, p. 31) (Las cursivas corresponden al documento original.)

A continuación se desarrollan y explican estas posiciones, haciendo una descripción más o menos detallada, e incorporando en algunas de ellas ilustraciones sobre cómo ejecutarla —o refiriendo a figuras ya introducidas, como para el caso de la primera posición descrita—. Pongamos por caso las posiciones número uno, tres y cuatro, “Fundamental”, de “Manos a la nuca” y de “Piernas separadas”:

- 1º *De pie*. —Los talones estarán juntos y sobre la misma línea, las puntas de los pies hacia fuera, dejando entre ellas un espacio de un pie; las rodillas derechas; los brazos caídos a lo largo del cuerpo, los dedos en ligera flexión y descansando sobre los muslos: los hombros echados hacia atrás, el pecho saliente y el vientre hundido; la cabeza derecha y la barba entrante. (Fig. 2).
- 3º *Manos a la nuca*. —Los dedos quedan entrelazados sobre la nuca, o tocándose por las yemas; las palmas de las manos se aplican a la nuca: los

codos y los hombros llevados bien hacia atrás, sin dejar caer la cabeza adelante ni adelantar la barba. Los pies como en la actitud fundamental, o la siguiente de <<piernas separadas>>. (Fig. 6)

4° *Piernas separadas*. –Las piernas quedan separadas dejando entre sí el espacio de dos pies: el peso del cuerpo se reparte por igual en ambos miembros inferiores. El resto del cuerpo como en la actitud fundamental. (Fig. 6) (LAMAS, 1903, p. 32) (Las cursivas corresponden al documento original.)



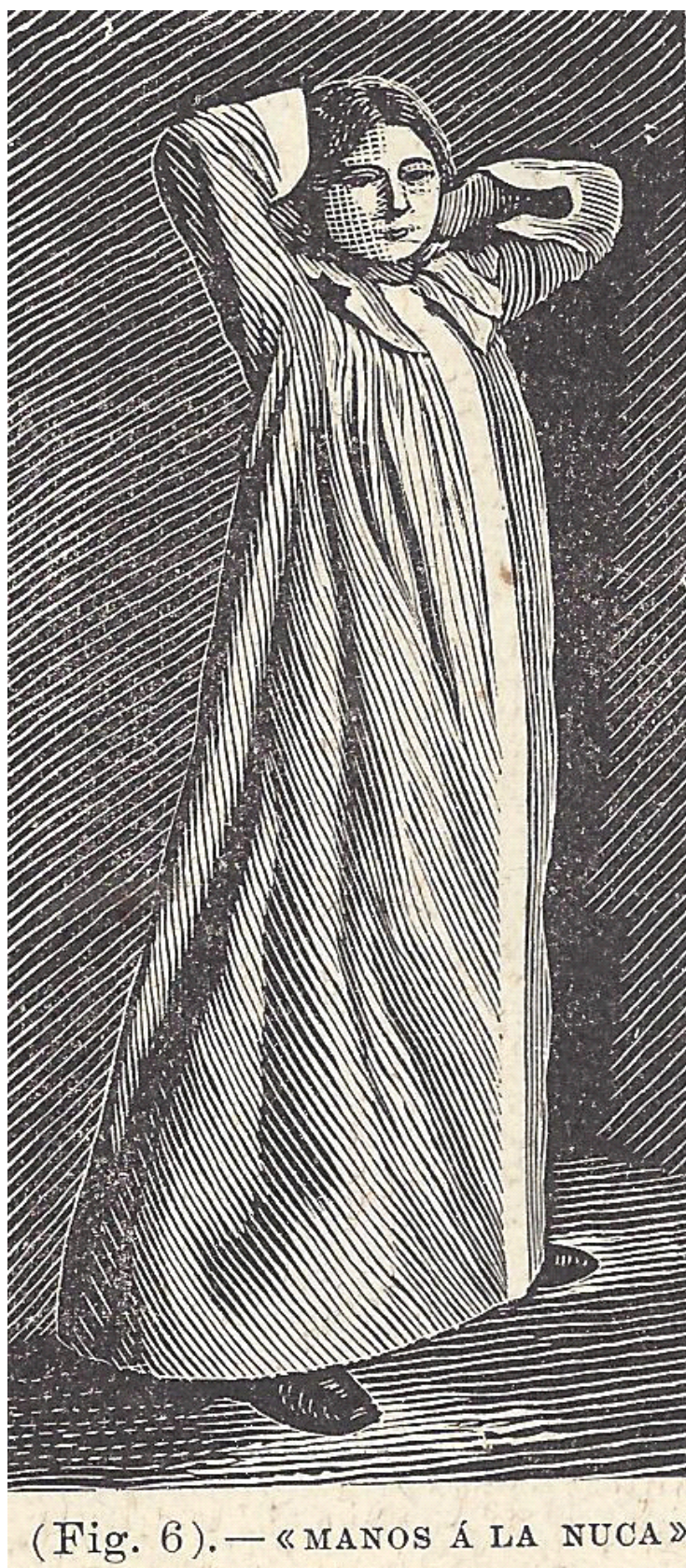


FIGURA 11 - Posición Fundamental nº 3 "Manos a la nuca". (LAMAS, 1903)

A partir del detalle de cada una de las posiciones fundamentales, Lamas propuso la ejecución de diversos ejercicios físicos. Así, estando en las posiciones "Fundamental" o "Piernas separadas" podían realizarse, entre otros, los ejercicios "Doble extensión de los brazos



hacia arriba, hacia los lados y hacia abajo” y “Doble extensión de los brazos de adelante a los lados”.

*Doble extensión de los brazos hacia arriba, hacia los lados.* –Actitudes: <<fundamental>> o de <<piernas separadas>>.

El ejercicio se descompone del siguiente modo:

- 1.º Elevación hasta los hombros.
- 2.º Elevación hasta arriba.
- 3.º Descenso hasta los hombros.
- 4.º De esta posición extensión hacia los lados, quedando a la altura de los hombros y un poco hacia atrás de éstos: las palmas de las manos mirando al frente.
- 5.º Torsión de las muñecas, quedando las palmas de las manos hacia abajo.
- 6.º Extensión hacia abajo o descenso. (Fig. 15) (LAMAS, 1903, p. 32) (Las cursivas corresponden al documento original.)

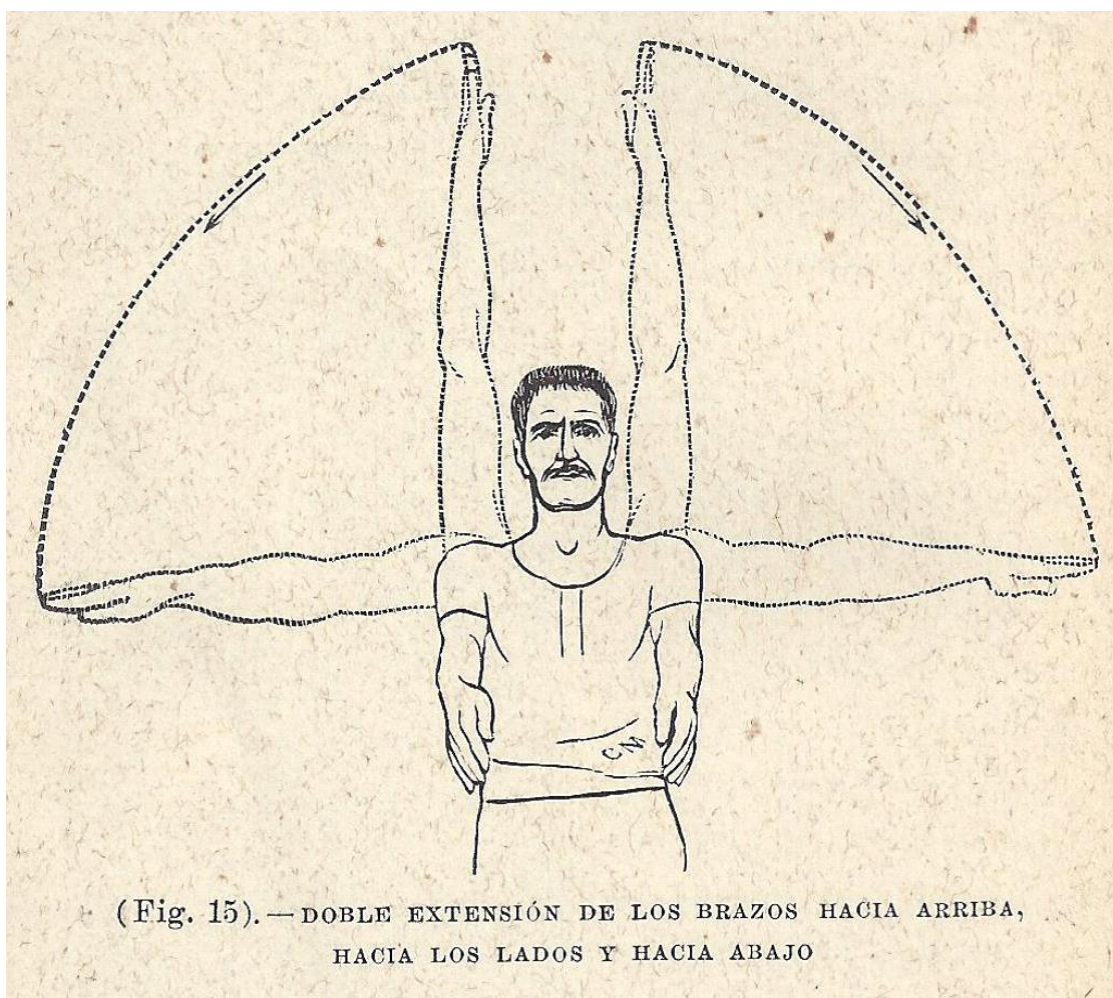


FIGURA 12 - Ejercicio “Doble extensión de los brazos hacia arriba, hacia los lados y hacia abajo”, realizado desde la “Posición Fundamental n° 1, De pie”. (LAMAS, 1903)

*Doble extensión de los brazos de adelante a los lados.* –Actitudes: las mismas del anterior. Movimientos:

- 1.º Elevación de los brazos en extensión, a *los costados* hasta la altura de los hombros debiendo quedar en línea recta con éstos.
- 2.º Partiendo de esta posición, flexión de los antebrazos sobre los brazos quedando las puntas de los dedos tocándose en la línea media del pecho.
- 3.º De esta posición, extensión de los brazos hacia los lados.
- 4.º Extensión hacia abajo.

El primero y el tercer movimiento serán lentos: el segundo y el cuarto rápidos. (Fig. 16) (LAMAS, 1903, p. 33) (Las cursivas corresponden al documento original.)



FIGURA 12 - Ejercicio “Doble extensión de los brazos hacia arriba, hacia los lados y hacia abajo”, realizado desde la “Posición Fundamental nº 1, De pie”. (LAMAS, 1903)

Y para terminar de desplegar esta idea que estoy intentando esbozar —a partir de la cual entiendo que es posible proponer que el vínculo entre los ejercicios físicos y los saberes provenientes del campo de la anatomía y/o del campo de la fisiología no le impuso a los primeros un objetivo que pueda asociarse ni con la búsqueda de optimización energética, ni con el intento por alcanzar una eficiencia máxima, o con una mejora de los rendimientos en términos orgánicos— introduciré otro fragmento del mismo *Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar*. En este libro, Alejandro Lamas propone que así como se debe tener en

cuenta lo él llama la “actitud” de un ejercicio, es decir, la posición en la cual éste debía ser ejecutado, también el “ritmo” y la “fuerza de tensión muscular” son elementos a considerar.

Después de la actitud, viene el *ritmo* del movimiento, que será lento o rápido, y la *fuerza de tensión muscular*.

En la escuela debe procurarse ejecutar los ejercicios físicos con el objeto de *calmar y descongestionar*, más bien que de *estimular y congestionar*. Sucede una u otra cosa según la forma en que el ejercicio se realice.

Así, por ejemplo, el movimiento de flexión o de extensión de los miembros superiores, obrará como estimulante si se ejecuta rápidamente y por el contrario como calmante si con lentitud.

Opino, pues, que el ritmo debe ser lento, bien que sin la suma lentitud usada por los suecos, porque ello violenta nuestro temperamento latino. (LAMAS, 1903, p. 33) (Las cursivas corresponden al documento original.)

Entiendo que esta reflexión nos enfrenta a la necesidad de preguntarnos respecto a los objetivos que se buscó alcanzar mediante la sistematización de ejercicios físicos y gimnásticos, o mediante la práctica de educación física en general. Una vez que, en línea con lo hasta aquí avanzado, asumimos que para el Uruguay del ‘900 la práctica de ejercicios físicos no persiguió fines asociados directamente al rendimiento orgánico, la pregunta parece evidente: ¿con qué objetivo se impulsó que los niños y niñas, que los hombres y mujeres, realizaran estas actividades?; y si ponemos esta pregunta en diálogo con el problema de investigación, ¿de qué modo estos objetivos se articularon con –y contribuyeron a llevar adelante– los procesos generales de educación de los cuerpos?

...indiscutible es que enorme dolor emana del fenecimiento de pluralidad de cosas, y que la Razón nos lleva a que las recobremos sin desprendernos del buen acopio. Así, la gimnasia nos devuelva el músculo, y no nos quite la fuerza de la ideación. (LEGNANI, 1918, p. 95) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

### **3.4.- Saberes ¿naturalmente? interesados por intervenir ¿naturalmente? sobre los cuerpos**

La educación de los cuerpos se efectúa, esta es una de las ideas que he intentado sostener, en el cruce de dos tensiones: por un lado la tensión cultura-naturaleza, y por el otro la tensión individual-colectivo. La educación de los cuerpos en Uruguay del ‘900 se efectuó, esta es también una de las ideas más importantes que vengo intentando proponer, en el cruce de tres procesos generales de transformación de la sociedad y la cultura que desagregaron esas dos tensiones en tres ejes: ciudades-campo; público-privado; laico-religioso. Y por último, a partir de la lectura y el análisis de las fuentes seleccionadas, me interesa señalar que la noción



“urbanidad” cobró una importancia mayor en el mismo proceso en el que esas tensiones comenzaron a ser una preocupación a atender y que por esa misma razón, su análisis debe hacerse atendiendo este complejo escenario.

¿De qué manera se educan los cuerpos? Al menos como hipótesis de trabajo podría decirse que debemos abordar esta temática a partir de cómo se delimitan –aunque solo de maneras muy difusas y, valga decirlo una vez más, nunca de manera absolutamente independiente– esferas que remiten a la cultura y la naturaleza, a partir de las relaciones que se establecen entre la una y la otra, y a partir del lugar que ocupa el cuerpo y los modos de educación de los cuerpos respecto de cada una de ellas.

...forma parte de los deberes humanos el que cada uno de nosotros cuide y mantenga celosamente la originalidad de su carácter personal, lo que haya en él que lo diferencie y determine, respetando, en todo cuanto no sea inadecuado para el bien, el impulso primario de la Naturaleza, que ha fundado en la varia distribución de sus dones el orden y el concierto del mundo. –Y aun me parecería mayor el imperio del precepto si se le aplicase, colectivamente, al carácter de las sociedades humanas. (RODÓ, 1959, p. 191) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

¿De qué maneras se educan los cuerpos? Al menos como postulado de partida de este trabajo, debería señalarse el interés por indagar respecto del nivel individual y colectivo que tanto el cuerpo como la educación –entendidos ambos como espacios privilegiados de intervención cultural y política– tienen, así como también del lugar que a partir de allí adquieren dentro del problema de investigación abordado en este trabajo.

Reformarse es vivir... Y, desde luego, nuestra transformación personal en cierto grado, ¿no es ley constante e infalible en el tiempo? (...) Cada uno de nosotros es, sucesivamente, no *uno*, sino *muchos*, y estas personalidades sucesivas, que emergen las unas de las otras, suelen ofrecer entre sí los más raros y asombrosos contrastes. (RODÓ, 1959, p. 266) (Los puntos suspensivos y las cursivas corresponden al documento original.)

O para expresarlo en una misma idea que pone en diálogo ambas tensiones, volvamos a mirar desde la perspectiva que nos aportan las fuentes seleccionadas; y volvamos a hacerlo desde la complejidad que tiene la constitución de ciertos campos de saberes que –según vengo proponiendo– se deberían analizar para comprender los procesos de educación de los cuerpos; en particular, en este caso, el campo construido a partir de los saberes de la anatomía y de la fisiología, y que se relacionó con la práctica médica.

La Higiene condena la ciudad y enaltece el campo. Estatuye, a renglón seguido de gran variedad de razonamientos y pruebas, que toda la profilaxis no bastará jamás a eliminar los agentes morbígenos de la ciudad, y que, en cambio, el campo casi no exige medidas profilácticas. (...) la ciudad no puede ser excluida; porque el hombre culto de nuestros días es incompatible con la vida campesina; porque ciudad implica sociabilidad y sin ella el progreso se

detendría de pronto, etc., etc., -cuyas consideraciones, y muchas otras, obligarían a concluir en que si la Higiene exige el campo con exclusión de todo expediente, más vale renunciar a ella. De tales argumentos, el que más cuenta, por englobar a los demás, es el de que, lesionada la sociabilidad, se atacaría al progreso. La sociabilidad es la cohesión o la afinidad de los hombres. Gracias a ella forman un cuerpo solo, más fuerte que el cuerpo de las otras especies animales, y gracias a ella se fraguaron aquellos caracteres físicos y psíquicos de los cuales andamos enorgulleciéndonos a cada momento. Es su obra, la del genio de la especie. Esto sentado, se comprende que ir contra ella equivale a interrumpir nuestra historia lapidándola y renunciando por adelantado a nuestro evolutivo perfeccionamiento. Y la pretensión de la Higiene entonces será absurda, puesto que la Higiene salió de la sociabilidad, es carne de su carne, precisamente. (LEGNANI, 1918, p. 65-66) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

Difícilmente encontremos un testimonio más explícito de cómo la tensión cultura-naturaleza (en este caso representada en el análogo binomio campo-ciudad) y la tensión individual-colectivo atravesaron aquella cultura uruguaya finisecular. Pienso que en el texto recién citado quedan de manifiesto las dos líneas que estoy intentando reconstruir, así como algunos de los múltiples cruces que entre ellas se efectuaron y el interés que tiene el abordaje de los procesos de educación del cuerpo para el análisis desde la perspectiva de la historia cultural. Entiendo que, desde la perspectiva del problema de investigación abordado, vemos esbozarse un territorio en el que se encuentran el cuerpo –tanto en su nivel individual como colectivo–, la higiene –entendida como campo de saberes y como dispositivo de regulación de los cuerpos–, y un conjunto de valoraciones que organizan las relaciones que entre ellos se establecieron. Y todo ello adquiere una dimensión de interés aún mayor si consideramos que para ese mismo autor “...cuando la Higiene aborda cuestiones de carácter individual o colectivo, privado o social, ha de inclinarse hacia las soluciones de libertad, o sea de salud, sinónimos de evolución y de vida...” (LEGNANI, 1918, p. 29); interés que se desprende del establecimiento de una continuidad cuerpo-salud-vida que permite sospechar que los intentos por regular y educar los cuerpos, no fueron ajenos a las preocupaciones más generales por extender la vida en términos orgánicos. Este elemento resulta relevante en la medida en que desde la perspectiva de trabajo asumida es de interés analizar los procesos de educación del cuerpo en diálogo con los campos de saberes desde los cuales estos procesos estuvieron organizados, en particular, en su relación con el campo de saberes médico-científicos.

Y sin embargo, en ese mismo documento podemos encontrar formas de conceptualizar la *Higiene* que dan cuenta de la complejidad en los modos en que esos saberes fueron contruidos, por ejemplo

Cuerpo y espíritu son una sola cosa. (...) Si el hombre fue dividido en dos, fue por error de concepto primero, y después para estudiarlo mejor, pero momentáneamente, y no nos ilusionemos. Ello no representa una realidad. Lo real es la individualidad. Ya los cuantiosos resultados del estudio obligan a unir de nuevo. Nos obligan a retornar a la Higiene primitiva, que, como es

sabido, estaba en la Biblia y en la religión en general. En vez de enseñar en un capítulo o en un libro la salud y en otro la felicidad o el deber, enseñar ambas cosas en una sola lección, porque ambas una cosa sola son. Al unificar, involucrar la Moral en la Higiene, por no estar ésta corrompida y ser más accesible y científica, virgen de malversaciones y basada sobre un voluminoso expediente probatorio, y a más porque así como antaño en la Religión la Higiene tuvo su aire especial, es ahora la Moral la que adquirirá una fisonomía nueva, un facies, por decirlo así, científico. (LEGNANI, 1918, p. 21-22) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

Una vez más, moral e higiene, en tanto prácticas de educación de los cuerpos se confunden y se superponen; una vez más, como ya fue introducido en este mismo trabajo, ciencia y religión se convocan mutuamente, y se complementan en tanto campos de saber con pretensión de legitimidad, y en esa misma medida vemos esbozarse un complejo entramado conceptual en el cual participan diversas discursividades. Más que una negación de los saberes consolidados por la religión, podemos entender a la higiene como una continuidad a nivel de las prácticas y usos de los cuerpos; eso sí, con “...una fisonomía nueva...” (LEGNANI, 1918, p. 22) gracias a la posibilidad de ser comprobada científicamente.

Prestemos atención por un momento al siguiente pasaje, de modo de incorporar un nuevo elemento de análisis importante.

De cualquier punto de vista que se le considere, la resolución de la Comisión de Caridad [de remover los crucifijos de los hospitales] aparece injustificada y deplorable. No reivindica ningún derecho, no restituye ninguna libertad, no pone límite a ningún abuso. Y en cambio, hiera la misma institución en cuyo nombre se ha tomado ese acuerdo, quitando de ella el sello visible que recordaba su altísimo fundamento histórico: que insustituiblemente concretaba el espíritu del beneficio que allí se dispensa, en nombre de una ley moral que no ha dejado de ser la esencia de nuestra civilización, de nuestra legislación y de nuestras costumbres. Y hieren a la conciencia moral, interesada en que no se menoscabe ni interrumpa el homenaje debido a las figuras veneradas que son luz y guía de la Humanidad; homenaje que si es un esencialísimo deber de justicia y gratitud humana, es además para la educación de las muchedumbres, un poderoso medio de sugestión y de enseñanza objetiva; lo mismo cuando se encarna en los bronce y los mármoles erigidos en la plaza pública, que cuando se manifiesta por la efigie colgada en las paredes de la escuela, del taller, de la biblioteca o del asilo, de toda casa donde se trabaje por el bien o la verdad. (RODÓ, 1959, p. 217) (Las mayúsculas corresponden al documento original, el texto en el paréntesis recto es un agregado que hago, entendiendo que aclara la incorporación del fragmento.)

El elemento que me interesa destacar es el hecho de que este autor le asigna, tanto a la ciencia como a la religión –y en términos de igualdad– un vínculo con el bien y con la verdad, en un movimiento que las coloca si bien no en el mismo espacio, al menos en un lugar equivalente dentro de un mismo territorio de pensamiento.

La hipótesis que se desprende de allí, que tal vez resulte evidente pero debe ser enunciada... es la de que las transformaciones en los modos de educación de los cuerpos en el

Uruguay entre los años 1875 y 1918 y la construcción de una nueva sensibilidad que los complementara, buscaron más –o al menos en la misma medida– un efecto a nivel de la regulación de esos mismos cuerpos que a disputar a nivel conceptual qué era lo que debía entenderse al respecto del cuerpo, o a nivel de una justificación rigurosa de por qué era necesario hacerlo de una u otra manera; y que por eso mismo, al definir procedimientos de educación de los cuerpos, lo que haya primado fuera un criterio de eficiencia en la administración de las acciones y de las conductas, y en esa medida las dimensiones moral y epistémica pudieron alternarse sin mayores dificultades. En este sentido es que resulta posible entender los diálogos entre ciencia y religión, así como también que las contradicciones que entre ellas pudieran existir respecto a los modos de conocer y entender al cuerpo no fuera un impedimento para definir mecanismos comunes y/o compartidos de intervención y regulación sobre los cuerpos.

Un crucifijo sólo será signo religioso para quien crea en la divinidad de aquel a quien en él se representa. El que lo mire con los ojos de la razón –y sin las nubes de un odio que sería inconcebible, por lo absurdo– no tiene por qué ver en él otra cosa que la representación de un varón sublime, del más alto Maestro de la Humanidad, figurado en el momento del martirio con que selló su apostolado y su gloria. (RODÓ, 1956, p. 215) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

Posición que, por otra parte y como ya indiqué en este mismo trabajo, en este punto fue compartida por actores de relevancia del período, identificados con la institucionalidad de la iglesia católica. Tal el caso del Arzobispo Mariano Soler, quien en su pastoral *Reflexiones sobre la propaganda anticlerical*, se preguntaba

¿No sería mejor que os ocupaseis en fomentar la concordia, la paz, la tolerancia y el respeto mutuo, y trabajar, con esa gran potencia moral, la Iglesia, por los grandes ideales de la civilización, de la ciencia y de la justicia social, en vez de continuar ostentándose como un partido negativo, formado de prejuicios inveterados y de odios sectarios (...)? (SOLER, 1906, p. 10) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

No se trata de afirmar que no se hayan producido cambios y transformaciones, o incluso podríamos decir avances y mejoras en el campo de conocimiento sobre el cuerpo que aquella sociedad uruguaya del novecientos tenía; ni de decir que esas transformaciones no hayan sido significativos en términos epistémicos en general, o en términos culturales en particular; mucho menos de sostener que el conocimiento que se tenía sobre el cuerpo siguió siendo el mismo. Por el contrario, me interesa resaltar dos cosas; por un lado, que debe reconocerse que existieron cambios en los modos de entender el cuerpo que fueron muy importantes, que impulsaron y permitieron –o al menos acompañaron muy de cerca– otros procesos de



transformación de la sociedad uruguaya del período; por otro, que aun cuando estoy proponiendo que no las disputas de las que las fuentes dan cuenta no fueron fundamentalmente epistémicas, sí fue percibida de esa forma por parte de algunos actores, tal el caso, por ejemplo, de la Liga de Damas Católicas del Uruguay.

El día 15 de Agosto, festividad de la Asunción de Nuestra Señora, reunidas en el Club Católico las señoras que al pie suscriben, procedieron a la elección del Consejo Superior de la *Liga de Damas Católicas del Uruguay*.

La institución de la Liga se propone difundir la religión cristiana, sostenerla y defenderla en estos momentos en que sus enemigos y adversarios, de común acuerdo, la hostilizan y combaten con una propaganda contraria a las ideas de conciliación y fraternidad que los pueblos civilizados proclaman y evidencian en esta hora de supremas aspiraciones, precursora del perfeccionamiento del espíritu humano y del acatamiento a la caridad de Cristo, más que a los apasionamientos de las luchas religiosas.

Entre otras medidas coercitivas al culto católico, ha sido quitada de la veneración y respeto público, la cruz del frontispicio del Cementerio Central, que, como signo de olvido y perdón, cobijaba a todos lo que allí dormían el sueño eterno; como así mismo fueron arrancadas de las paredes del Hospital de Caridad las imágenes de Cristo Crucificado, que para todos, casi sin excepción, eran un bálsamo de resignación y consuelo.

El pensamiento de fundar la Liga de las Damas Católicas, responde a necesidad sentida de organizar y uniformar las voluntades, los esfuerzos, las iniciativas todas de la mujer católica del Uruguay, en un centro común de acción dirigente que, radicado en Montevideo, es extienda y ramifique en toda la República, con comisiones y subcomisiones en todas las ciudades y poblaciones del interior; organización que permita hacer frente al desquicio perturbador de las ideas que amenazan socavar los cimientos de la Iglesia Uruguaya (...)

Una de las necesidades más sentidas en este momento de prueba y de lucha de ideas, es la buena prensa. (Boletín del Consejo Superior de la Liga de Damas Católicas del Uruguay. 1906) (Las mayúsculas y las cursivas corresponden al documento original.)

Lo que estoy intentando proponer es que, desde la perspectiva de análisis que habilita el problema de investigación aquí construido, la disputa conceptual que pueda haberse suscitado en torno a los modos de comprender al cuerpo, tendió a quedar subordinada a una intención de regulación de las acciones, modos y usos de los cuerpos que primó sobre ella. Y por otra parte, señalo que esto implicó una articulación que muchas veces tendió a disimular las diferencias existentes entre formas contradictorias de conocimiento; esas diferencias muchas veces quedaron subordinadas frente a la priorización de un criterio de eficacia que podríamos entender más atento a una dimensión administrativa, organizativa y de gestión, que a una dimensión propiamente epistémica.

En este sentido, una vez más adquiere relevancia la idea que “Los grandes reformadores morales son creadores de sentimientos, y no divulgadores de ideas.” (RODÓ, 1959, p. 236), aunque podríamos tomar cierta distancia de la propuesta de Rodó, y aventurarnos a avanzar a partir de ella diciendo que los grandes reformadores de los procesos de educación de los cuerpos en el Uruguay del ‘900 fueron reformadores de los parámetros morales respecto al

cuerpo, así como también fueron reformadores de los conocimientos que sobre los cuerpos se tenían, y que en tanto tales contribuyeron, de manera similar, a la creación de sentimientos y simultáneamente a la divulgación de ideas.

Me permitiré ahora un pequeño paréntesis en el hilo de la narración para señalar que un consenso entre los sectores cuya voz está representada en los documentos seleccionados y que, pese a las diferencias en cuanto a las prácticas de educación de los cuerpos que se comenzaron a consolidar entre los años analizados, se nos presenta como relativamente amplio respecto a las posibilidades de diálogo entre matrices de pensamiento no necesariamente homogéneas, no implica que ésta fuera la única discursividad existente. Este nivel de consenso nos informa mucho más acerca de cómo en un determinado momento histórico y en relación a ciertas condiciones particulares, una discursividad comienza a tornarse dominante. Y por ello mismo, su análisis no debería hacerse sin considerar que este acuerdo representa en primer lugar la necesidad que se tuvo de sistematizar un conjunto de prácticas, materiales y simbólicas, de modo tal que permitieran operar en relación a esos “otros” modos sentir y pensar, en definitiva, a esas “otras” formas de organizar la vida, de las cuales no tenemos testimonios directos, pero que no por ello deberíamos olvidar.

La pregunta debería continuar siendo, incluso a esta altura del trabajo de investigación, acerca de los modos en que los hombres y mujeres, niños y niñas que habitaron en la época que estamos transitando construían sus cuerpos, o dicho de otro modo, ¿en relación a qué parámetros culturales se educaron –construyeron y regularon– los cuerpos en el Uruguay de las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX? Y para intentar avanzar en estos trazos de pensamiento que nos permitirían ir esbozando algunas posibles respuestas, me detendré un momento en el análisis de una de las fuentes ya introducida, que nos informa acerca de los modos de jugar de un grupo de niños. Este pasaje será un fragmento relativamente extenso del libro *La tierra purpúrea* del escritor inglés William Hudson.

En ese momento estaba a punto de caer dormido cuando la aguda nota de una trompeta, sonando cerca de mí, acompañada por fuertes gritos me hizo saltar sobre mis pies. El estrépito de gritos de respuesta partió de otro sector del bosque y luego siguió un profundo silencio. Mi primer impulso fue el de saltar sobre mi caballo y huir al galope para protegerme; pero pensándolo dos veces concluí que sería más seguro seguir escondido entre los árboles, puesto que al salir de allí no haría sino mostrarme por mi mismo a los ladrones o los rebeldes y quienesquiera que fueran. Embridando mi caballo para estar listo para huir, lo llevé hasta un tupido matorral formado por arbustos de hojas oscuras y lo dejé sujeto allí. El silencio que había caído sobre el monte se mantenía, hasta que por último, no pudiendo soportar por más tiempo mi ansiedad, comencé a moverme cautelosamente, revólver en mano, hacia el punto del que habían partido los ruidos. Escabulléndome silenciosamente entre los arbustos y árboles donde más apretadamente crecían, llegué hasta un punto desde el que se veía una extensión de campo libre, cubierto de pasto y de casi unos trescientos metros de amplitud. En uno de los costados observé,

con gran sorpresa, que se hallaba estacionado un grupo de más o menos una docena de muchachos cuyas edades estarían entre los diez y quince años; permanecían de pie y en perfecta inmovilidad. Uno de ellos sujetaba con una mano una trompeta y todos llevaban atado en la cabeza un pañuelo rojo o un pedazo de trapo del mismo color. En tanto, súbitamente, mientras yo me agachaba entre el follaje observándolos, resonó una aguda nota proveniente del opuesto lado del campo y otro grupo de muchachos, con pañuelos o trapos blancos en la cabeza, irrumpió de entre los árboles y avanzó hasta la mitad del terreno dando fuertes gritos de ¡viva! y ¡muera! Los del bando de insignias rojas volvieron a hacer su trompeta y salieron audazmente al encuentro de los recién llegados. A mediar que ambos bandos se aproximaban uno al otro, cada uno encabezado por un muchachote que se volvía de tanto en tanto haciendo violentos ademanes a sus seguidores con el aparente propósito de alentarlos, quedé sorprendido al observar que todos desenvainaron de repente largos facones, como los usados por los gauchos del país, y se arremetieron furiosamente. En un instante se entreveraron en una pelea desesperada, lanzando terribles gritos, mientras sus armas brillaban blandidas a la luz del sol. Fue tal la furia con que lucharon que en pocos momentos quedaron tendidos en el suelo todos los combatientes menos tres que portaban insignias rojas. Entonces, uno de los tres malandrines sedientos de sangre levantó la trompeta e hizo sonar un toque de triunfo, mientras los otros dos lo acompañaban con agudos vivas y muertas. En tanto los aludidos se hallaban ocupados de esa manera, uno de los que llevaban distintivo blanco se esforzó por ponerse en pie, y, empuñando un facón se abalanzó sobre los colorados con temerario valor. De no haberme quedado completamente paralizado de asombro ante lo que había presenciado, habría corrido para ayudar a ese muchacho en su desesperado intento; pero en un instante sus tres enemigos cayeron sobre él y lo derribaron sobre el suelo. Dos de ellos lo sujetaron inmediatamente por piernas y brazos mientras que el otro levantó su facón, y estaba a punto de hundirlo en el pecho del cautivo que luchaba por zafarse, cuando salté de pie profiriendo un fuerte grito y me lancé hacia ellos. Inmediatamente se enderezaron y huyeron hacia los árboles lanzando gritos de terror; luego –¡lo más maravilloso de todo!– los muchachos muertos resucitaron y poniéndose en pie de un salto, huyeron tras los otros. Esto hizo detenerme, pero viendo que uno de ellos cojeaba doloridamente tras sus compañeros, brincando sobre un pie, me precipité y lo capturé antes que pudiera refugiarse entre los árboles.

–¡Señor, no me mate!– rogó rompiendo a llorar.

–¡No tengo el menor deseo de matarte, grandísimo pilluelo, pero debiera darte una buena zurra!– repliqué, pues aunque me sentí grandemente aliviado por el giro que habían tomado las cosas, estaba sumamente enojado por todas las sensaciones de horror que helaron mi sangre y que había sufrido inútilmente.

–¡Pero si sólo estábamos jugando a los blancos y colorados!– imploró.

Entonces hice que se sentara y me contase ese juego tan extraño. Me dijo que ninguno de los muchachos vivía cerca de allí; algunos vivían desde algunas leguas de distancia y habían escogido este lugar para practicar sus juegos debido a su soledad, pues no querían ser descubiertos. Su juego consistía en una guerra simulada entre los blancos y los colorados, con sus maniobras, sorpresas, escaramuzas, degollinas y todo lo demás. Al cabo me compadecía del joven patriota, pues se había torcido un pie en forma tal que apenas podía caminar, de modo que lo ayudé hasta llegar al sitio en que estaba escondido su caballo; luego, después de ayudarlo a montar y de darle un cigarrillo que me pidió desfachatadamente, lo despedí riéndome. Volví atrás en busca de mi propio caballo; pero, ¡ay de mí!, mi caballo había desaparecido. Aquellos bribones de muchachos lo habían robado para vengarse, supongo, por haberlos interrumpido, y para que no me quedara duda alguna en cuanto a los autores del robo habían dejado dos pedazos de trapo, uno blanco y el

otro colorado, prendidos en la rama en que había atado las riendas de mi caballo. (HUDSON, 1968, p. 43-44)

La descripción del entorno de juego que nos ofrece Hudson es la de un espacio que prácticamente no ha sido intervenido, elegido como lugar donde llevar adelante la actividad justamente por ese carácter recóndito. Por otra parte, la novela del escritor inglés nos ofrece una imagen de juego que nada tiene de armónico ni ordenado. Aunque dé cuenta de cierta estructura y reglamentación (por la reacción del niño que es capturado, daría la sensación de que la muerte no estaba dentro de las posibilidades del juego), tanto por los modos descriptos, como por tratarse de jugar a la guerra, la sensación transmitida es la de la extrañeza que experimenta ese inglés (digámoslo, un representante de un sector de Europa que se entendía a sí misma y que era vista por los sectores uruguayos dirigentes como civilizada), la de alteridad frente a un modo otro de juego en particular, o un modo otro de usos del cuerpo en general.

Podríamos suponer que entre ese relato y ciertos pasajes de algunas de las fuentes utilizadas en este trabajo la distancia es la de la cronología –por tratarse de un texto elaborado en los primeros años del período analizado–; o incluso la de una geografía que tienda a reducir la complejidad en la que he propuesto comprender la forma de construcción y organización de los espacios, que asuma de manera lineal que la diferencia está en que lo que se describe es el espacio rural del interior del país, mientras que las otras dan cuenta más bien del entorno urbano de Montevideo.

Si bien esta perspectiva puede ser sostenida, y probablemente nos esté informando algunos elementos importantes, propongo complementarla preguntándonos acerca de la posibilidad de una distancia otra entre las obras. No ya la cronología operando de forma lineal, como si fuera posible suponer que lo que caracterizó al Uruguay de fines del siglo XIX ya no existiría a comienzos del siglo XX. Tampoco la distancia de una mirada lineal sobre la geografía, que nos permitiera contraponer de manera antagónica lo urbano y lo rural –como modos de organización de la vida en general, o la relación de los cuerpos con los espacios en particular–, el interior del país a Montevideo –como territorios claramente distinguidos, cuyos límites estarían trazados con precisión–. Mucho menos la suposición de que es posible analizar de manera lineal los modos de educación del cuerpo y los usos de los cuerpos directamente a partir de allí. La propuesta es entender que una época, en este caso el Uruguay de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, pero en líneas generales cualquier época, es un territorio compuesto por relaciones diversas y complejas que se establecen a partir de la “organización” de ciertos elementos que le son característicos. De este modo, es posible sostener que las formas en que se construyeron y educaron los cuerpos formaron parte de esas mismas relaciones, y que por lo tanto estuvieron atravesadas por las mismas contradicciones y ambigüedades que signaron al Uruguay de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

En ese sentido, la propuesta es entender que durante estos años comenzaron a delinearse algunos de los elementos que permiten identificar allí una época que organiza de manera novedosa los modos de educación de los cuerpos. Y para profundizar en esta idea me detengo un momento en uno de los pasajes del texto de Hudson ya citado: “...después de ayudarlo a montar y de darle un cigarrillo que me pidió desfachatadamente, lo despedí riéndome.” (HUDSON; 1968, p. 44). Destaco este “darle un cigarrillo” del personaje por dos cuestiones centrales; por un lado encontramos una nueva confirmación de que las prescripciones de los manuales y de los programas escolares buscaban intervenir sobre una realidad respecto a los usos corporales de los niños y niñas que vivieron en ese período, y que en ciertas ocasiones existía una distancia importante entre lo que leemos en ellos como un ideal de comportamiento, y lo que efectivamente hacían cotidianamente estos niños y niñas; por otro lado, la poca trascendencia que le asigna el narrador en el relato, lo cual permite sospechar, a su vez, dos cosas: que no resultaba poco frecuente que los niños fumaran, y que todavía no había sido construida una sensibilidad que viera en eso un acto reprochable desde el punto de vista moral, es decir, que a falta de un campo de saberes médico que condenara moralmente esta práctica, no se habían delineado este tipo de regulaciones sobre los cuerpos.

En definitiva, la propuesta es entender que una época, en tanto territorio de pensamiento con características propias, no puede ser vista como homogénea y cerrada sobre sí misma, y que, por el contrario, para entender alguno de los procesos que la caracterizan –en este caso los procesos de educación de los cuerpos– deben identificarse los principales puntos de referencia, podríamos decir los puntos en torno a los cuales se producen las principales tensiones durante esa misma época; asimismo, si asumimos esta posición, debería señalarse que las resoluciones que se encuentran son siempre provisionales y tienden al dinamismo.

### **3.5.- El cuerpo como el punto de equilibrio entre la naturaleza y la cultura**

Mucho se ha dicho ya acerca de la relación naturaleza-cultura, o de aquella que la precede y le da sentido en nuestro contexto de modernidad occidental, la relación razón-naturaleza. No será objeto de este trabajo profundizar al respecto de la complejidad epistémica que supuso (y supone) el establecimiento de límites claros entre una esfera y otra, sino más bien tomar como punto de partida esa misma tensión para analizar los procesos de educación de los cuerpos en el Uruguay. Y esto por el hecho de que la tensión a este nivel estuvo presente en la formas de concebir la propia naturaleza por parte de aquella sociedad uruguaya finisecular, incluso podríamos decir que esta tensión atravesó las transformaciones que esa sociedad vivió, y que, a su vez, contribuyó a darle forma.

Toda igualdad de condiciones es en el orden de las sociedades, como toda homogeneidad en el de la Naturaleza, un equilibrio inestable. Desde el

momento en que haya realizado la democracia su obra de negación con el allanamiento de las superioridades injustas, la igualdad conquistada no puede significar para ella sino un punto de partida. Resta la afirmación. Y lo afirmativo de la democracia y su gloria consistirán en suscitar, por eficaces estímulos, en su seno, la revelación y el dominio de las verdaderas superioridades humanas. (RODÓ, 1959, p. 182) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

En lo que escribe José Enrique Rodó podemos identificar, de forma simultánea, ambas tensiones... y al mismo tiempo la idea de que ellas se resuelven en un “...equilibrio inestable...”. (RODÓ, 1959, p. 182)

En otras palabras, resulta imposible, desde la perspectiva de la historia cultural, comprender los procesos generales de transformación por los cuales transitó el Uruguay sin referir a las diversas –y por momentos contradictorias– formas de entender la naturaleza, sin detenernos al menos un momento en la ya mencionada ambigüedad que caracterizó los modos en que aquella sociedad se relacionó con la naturaleza; y al mismo tiempo resulta imposible abordar el análisis de los procesos de educación de los cuerpos sin dirigir la mirada a las diferentes formas en que fue conceptualizada esa misma naturaleza.

Vemos constituirse, de ese modo, una compleja esfera, tanto a nivel conceptual como a nivel de las usos y modos de ser de los cuerpos, en la cual se entrecruzaron nociones diversas que por momentos asociaron a la naturaleza, de una manera que podríamos clasificar como nostálgica, con un espacio idílico al que no habían llegado los males que representaban la decadencia que la sociedad debía combatir.

La ciudad, al multiplicar las causas de enfermedad y de muerte, pone al organismo en aquellas circunstancias especiales de inferioridad en que la Naturaleza tiene por costumbre defender a sus creaciones dotándolas de mayor poder de reproducción, lo cual se puede ver, ya en los millones de huevos del perseguido pez, ya en las múltiples semillas del fruto no cultivado. (LEGNANI, 1918, p. 89-90) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

En esta oportunidad, aunque también en general desde esa perspectiva, la forma de entender la naturaleza es utilizada para justificar un tipo de comportamiento específico, y al mismo tiempo para proponer una alternativa que permita atender –y anticipar– algunas de las situaciones imaginables que en consecuencia podrían suscitarse.

Por eso en la ciudad el impulso genital es, hipertrófico, invasor y desviado, con facilidad. El campo y el mar, el estar lejos de seres humanos, es sobre todo el sedante preferible para la adolescencia, edad la más peligrosa... (LEGNANI, 1918, p. 89-90)

En otros momentos, sin embargo, a la naturaleza se la identificó como el recinto de numerosas amenazas y males que podrían atentar tanto contra la propia existencia humana

como contra el desarrollo que supondría la vida en sociedad organizada a partir de la razón. Tal es la idea que presenta el periódico *El Maestro* al afirmar que “La campaña puede embrutecer...” (URUGUAY. EL MAESTRO, Vol. IV, 1876, 86); aunque a continuación aclara que esta amenaza puede atenuarse, ya que si bien la campaña podría embrutecer, no lo haría nunca con el

...hombre estudioso, que sabe aprovechar el silencio para instruirse, al hombre que, dispuesto siempre a perfeccionarse, se provee de los medios de hacerlo, estudia y reflexiona sobre lo estudiado. (URUGUAY. EL MAESTRO, Vol. IV, 1876, p. 86).

Incluso fue posible sistematizar una clasificación que operó a partir de la oposición razón-naturaleza, de tal modo que fue posible identificar seres que por naturaleza se encontraban en una situación de inferioridad... Evidente resulta que la inferioridad que se preconizó por parte de quienes la defendieron, era una inferioridad que enaltecía la razón, y que la asociaba –de manera nada inocente– a los hombres, adultos y de ciertos sectores sociales. La consecuencia inmediata también resulta evidente, pero para evitar malos entendidos digámosla: quienes no pertenecieran a este grupo de personas, es decir, las mujeres en líneas generales, los niños y jóvenes en su conjunto, así como también los hombres adultos que –por sus situaciones culturales y/o económicas– no conformaran los sectores dirigentes, no solo estarían en una situación de inferioridad –lo cual sería ya un elemento de análisis interesante–, sino que además lo estaría por una determinación dada por la naturaleza y no por la acción de la sociedad. Y aun cuando se entendiera que mediante la educación algunas de estas condiciones de inferioridad pudieran ser revertidas (claro, en algunos casos como el de los niños y jóvenes puede resultar evidente, pero no parece serlo tanto en el caso de la mujeres), la situación se configuró de tal manera que, en caso de no lograrlo, siempre habría un argumento al que se podría recurrir: la condición natural de inferioridad.

Si bien esta idea puede ser encontrada en varias de las fuentes, en la que más claramente aparece es en el *Manual de urbanidad y buenas maneras...* de Manuel Antonio Carreño. Allí se nos presentan, en el Capítulo VI, las *Diferentes aplicaciones de la urbanidad*, y entre ellas, el Artículo I se titula “De los deberes respectivos”. Entre los elementos que se presentan como “Deberes”, algunos revisten un interés para la presente investigación; los más ilustrativos que se desarrollan son los que existirían “...entre padres e hijos.”, y “Entre esposos.”, o incluso más explícitamente los deberes “Entre superiores e inferiores.”. Respecto al primer de ellos, Carreño (1892) afirma que

La afabilidad y la franqueza del padre, y el respeto y la sumisión del hijo, forman un sublime concierto que hace de sus relaciones el encanto de la vida doméstica. Ni el padre hace sentir innecesariamente al hijo la fuerza de su autoridad, ni el hijo abusa jamás de los derechos que le concede la amistad y

el obsequioso cariño del padre. Unidos y entrelazados ambos por el vínculo más dulce y más sagrado que existe en la naturaleza, sus relaciones están siempre sustentadas por un afecto inextinguible, y amenizadas por las demostraciones de la más exquisita civilidad, que son las que nacen naturalmente de un sentimiento profundo de amistad y benevolencia. (CARREÑO, 1892, p. 356)

Al referir a los deberes “Entre esposos”, el mismo autor, recurriendo una vez más a algunos elementos que supuestamente se podrían deducir de la naturaleza o que vendrían determinados por las características que a cada uno de los cónyuges –al menos en el caso de las mujeres lo dice directamente– les vendrían dadas por la naturaleza, sostiene que las relaciones conyugales

...son las que exigen mayor suma de prudencia, delicadeza y decoro (...) El hombre de buenos principios se manifiesta siempre atento, afable y condescendiente con la compañera de su suerte, con aquella que abandonando las delicias y contemplaciones del hogar paterno, le ha entregado su corazón y le ha consagrado su existencia entera (...) La mujer, por su parte, respira en todos sus actos aquella dulzura, aquella prudencia, aquella exquisita sensibilidad de que la naturaleza ha dotado a su sexo; y corresponde al amor exclusivo que en ella ha puesto el hombre que le ha considerado como el centro de su más pura felicidad, haciendo que él encuentre siempre a su lado satisfacción y contento en medio de la prosperidad, consuelos en los rigores de la desgracia, estimación y respeto en todas las situaciones de la vida. (CARREÑO, 1892, p. 356-357)

Y por último, en el apartado “Entre superiores e inferiores”, Manuel Antonio Carreño sostiene que

El hombre de sentimientos nobles y elevados, es siempre modesto, generoso y afable con sus inferiores, y jamás deja de manifestarse agradecido a los homenajes de consideración y respeto que estos le tributan. Lejos de incurrir en la vileza de mortificarlos haciéndoles sentir su inferioridad, él estrecha la distancia que de ellos le separa (...) El inferior tratará siempre al superior con suma atención y respeto; pero téngase presente que todo acto de sumisión o lisonja, que traspase los límites de la dignidad y el decoro, es enteramente ajeno del hombre bien educado y de buenos sentimientos... (CARREÑO, 1892, p. 356-357)

Lo cual, por otra parte, es muy similar a lo que se proponía en el Manual *De la necesidad y los medios de agradar*, escrito por Agustín Staffe Blanche.

Nada desagrada como esas personas que miran con aire de protección o de condescendencia a los seres que por la naturaleza, la casualidad o la sociedad, se hallan colocados más bajo que ellos. El saber, los conocimientos sublimes no mandan el amor si no se les aúna el deseo de agradar a aquellos de quienes Dios ha querido que fuese la inteligencia menos elevada... (STAFFE, 1896, p. 11) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

Al profundizar al respecto de las relaciones –y las tensiones– entre las formas de conceptualizar la cultura y la naturaleza podría decirse, en términos ciertamente muy generales



y como por otra parte ya fue mencionado en este trabajo, que la modernidad occidental significó un quiebre epistémico radical. Las consecuencias de esta transformación son imposibles de determinar –ya sea en términos cualitativos como cuantitativos–, pero lo que sí es posible afirmar es que tampoco para el caso uruguayo “...se trata de que la razón haya hecho progresos, sino de que el modo de ser de las cosas y el orden que, al repartirlas, las ofrece al saber se ha alterado profundamente.” (FOUCAULT, 2008, p. 16). De lo que se trató entonces fue, en primer lugar, de una nueva repartición respecto de los campos de saberes sobre el cuerpo, es decir de una nueva configuración de las relaciones con esos mismos saberes; podríamos decir, de lo que se trató, para el caso uruguayo del período investigado, no podría entenderse de manera independiente del proceso de transformación derivado de la irrupción, la consolidación y la legitimación –hasta llegar a ocupar un lugar central en ese entramado– de un nuevo campo de saberes sobre el cuerpo: el campo científico-médico.

Parafraseando a Foucault podríamos decir que de lo que se trató no fue, tampoco para el caso del Uruguay del ‘900, de que la razón y la cultura hayan hecho progresos, sino de que el modo de ser de los cuerpos y el orden corporal que, al distribuirlos y repartirlos, los ofreció al saber, se alteró profundamente a partir de que el saber médico pasó a ocupar un lugar central respecto a los modos de entender y educar los cuerpos.

Prestemos atención, en este mismo sentido, a los “Cuidados del amor” recomendados por Mateo Legnani, en 1918, y luego digamos si en estos cuidados no se define un lugar central del saber médico en lo que respecta a la educación de los cuerpos, así como también configura un lugar central de los médicos en la configuración de las relaciones sociales.

#### Cuidados del amor

1° El hombre, para evitar la impotencia y ciertas enfermedades, y la mujer para combatir el flujo, deben lavarse las partes con agua tibia y jabón a diario. Y cada pocos días en Invierno, y en Verano todos los días, darse un baño de cuerpo entero, tibio, si no de acostarse, de lluvia, al menos.

2° La mujer no debe permitir que su marido la posea cuando éste se ha embriagado, ni ofrecérsele cuando lo nota cansado por el trabajo o las preocupaciones. Los hijos engendrados por padres borrachos o cansados salen criminales, locos o enfermizos, y ninguna madre ha de querer tener hijos así para la cárcel, el manicomio o el hospital.

3° El esposo que se entrega al placer sexual con una mujer que no es la suya, corre riesgo de enfermarse y enfermar a toda su familia, y lo menos malo que puede sucederle es enfermarse él moralmente.

4° La mujer debe ser fiel, porque la mujer que se entrega a un hombre que no es su esposo, atenta contra la salud del marido, y de los hijos y contra la propia.

5° Todo hombre que haya tenido chancro o purgaciones, antes de casarse debe hacerse examinar por un médico, para estar seguro de que ya no contagia.

6° El marido, por interés de su amor mismo, debe tratar de conservar la belleza de su mujer, para eso no ahorrará esfuerzos en cuidar la salud y la tranquilidad de espíritu de la mujer.

7° La mujer, para conservar su amor, debe, ante todo, cuidar la salud y el nombre de su marido, porque si no está orgullosa de él y no tiene confianza en el poder de su defensa, acabará por no amar y será desgraciada.

8° El marido no debe exigir contacto a su mujer cuando ésta está enferma, apenada, cansada, con el mes, convaleciente, y durante dos meses después del parto, porque los hijos engendrados en tales condiciones son débiles, ineptos y enfermizos. (LEGNANI, 1918, p. 297-298)

El proceso por el cual el ser humano se constituyó como el sujeto de conocimiento por antonomasia estableció un alejamiento fundamental entre la razón y la naturaleza y este alejamiento signó sus modos de ser... entiéndase bien, signó nuestros modos de ser. La imagen de un ser humano natural, que en una lectura lineal y reduccionista del pensamiento rousseauiano tiende a asociarse con un buen salvaje, o incluso la propia idea de una naturaleza humana no podrían ya ser más que mitos; ninguna de estas construcciones podrían referir más que a una idealización romántica de un pasado atemporal en el cual esa distancia podía ser burlada con facilidad<sup>55</sup>.

Aun cuando no forme parte del objeto de esta investigación, conviene recordar que las condiciones de posibilidad de la episteme occidental moderna son al mismo tiempo las condiciones de posibilidad del sujeto que conoce, y que conoce en estos mismos términos de modernidad. Guiado por la razón, el sujeto de conocimiento vuelve a la naturaleza, pero en ese retorno se manifiesta su propia transformación, ya que vuelve desde afuera para conocerla, para dominarla, para construir en ella lo que podríamos llamar una sobrenaturaleza.

Hasta en nuestro país, con su organización excesivamente civilizada, escapamos periódicamente de retorno a la naturaleza; y respirando el aire puro de la montaña y contemplando las amplias extensiones del océano o las tierras, advertimos que esto todavía significa mucho para nosotros. (HUDSON, 1969, p. 121)

Es en ese afuera, en ese "...todavía significa mucho para nosotros." (HUDSON, 1969, p. 121) que menciona el autor, en donde podemos identificar a la naturaleza como alter, como un no-yo, o lo que es lo mismo como la otredad fundamental del hombre de la modernidad. Y como esta digresión tiene sentido en la medida que permita comprender cómo se produjeron los procesos de educación de los cuerpos en el Uruguay, habrá que referir más directamente al contexto en que esta investigación se desarrolla y decir que la naturaleza se volvió una esfera relativamente ajena a los hombres y mujeres de ciertos sectores de la sociedad uruguaya que antes que nada miraban a Europa para encontrar ciertos principios que les permitiera impulsar una transformación en la sensibilidad. Como consecuencia de ello, para nosotros es posible analizar estos procesos de educación de los cuerpos desde la relación cultura/naturaleza o

---

<sup>55</sup> Al referir a estas transformaciones se hace obligatoria la referencia a Michel Foucault, quien analiza cómo la modernidad debe ser pensada desde otros términos que la época clásica. Desde el posicionamiento teórico propuesto por este autor es pertinente afirmar que la modernidad no podría ser caracterizada solamente en relación a modificaciones económicas, políticas, culturales, entre otras; más bien lo que la caracteriza como período histórico es una determinada configuración en términos epistémicos. A este respecto ver particularmente *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI editores, 2008.

razón/naturaleza, es decir desde las tensiones que aparecen en la fuentes seleccionadas que dan cuenta de la heterogeneidad que existió en las maneras de relacionarse con la naturaleza por parte de diferentes sectores sociales de aquel Uruguay de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

¡Oh, civilización! Con tus millares de reglas convencionales, tus marchitas gazmoñerías de alma y cuerpo, la hueca educación de los niños, la concurrencia a la iglesia con las mejores ropas de visitas, el ansia antinatural de limpieza, luchando afiebradamente por comodidades que no dan consuelo al corazón, ¿eres acaso un error completo? (...) Todos buscamos inútilmente la felicidad siguiendo un camino equivocado. La tuvimos y fue nuestra en un tiempo, pero la despreciamos porque era solamente la antigua y común felicidad que la Naturaleza brinda a todas las criaturas, y nos alejamos de ella en busca de otra felicidad mayor, la que un soñador –Bacon u otro– aseguró que encontraríamos. No teníamos más que conquistar la naturaleza, descubrir sus secretos, hacerla nuestra esclava obediente, y entonces la tierra sería un Edén, todo hombre un Adán y cada mujer una Eva. Todavía seguimos valerosamente adelante, conquistando la Naturaleza, pero ¡qué cansados y tristes nos estamos sintiendo! El viejo gusto por la vida y la alegría del corazón se han desvanecido... (HUDSON, 1968, p. 93) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

Razón y naturaleza se constituyeron en dos elementos contrarios e incluso contradictorios. La primera, que ya no podría más ser un producto de la acción divina, no estaría en condiciones de establecer un contacto con la segunda por una identificación recíproca. Sin embargo, y al mismo tiempo, este alejamiento se hizo posible por la complementariedad que acompañó dicho proceso. La razón, que tan familiarmente identificamos como el fiel de la balanza que representaría el equilibrio natural del mundo, sería –en esta concepción iluminista– la que develaría los misterios que habría mantenido a ese mismo mundo en la oscuridad. Y al mismo tiempo, la luz del conocimiento permitiría descubrir las leyes que permitirían conocer, controlar y predecir su funcionamiento y de ese modo optimizar los mecanismos de regulación de la vida humana, aun cuando esa misma vida humana ya no se reconociera con la naturaleza. Valga una vez más la aclaración... al menos todo esto fue la pretensión iluminista, y si tiene algún sentido detenernos en la dimensión más conceptual de toda esta transformación, es porque el Uruguay atravesó estas transformaciones, y porque las tensiones a nivel social y cultural estuvieron signadas por el intento de ciertos sectores sociales –que no por casualidad se identificaban con esas ideas– por imponer modos de ser y legitimar procesos de educación de los cuerpos; estuvieron signadas por las tensiones, y por momentos las contradicciones, que caracterizaron las formas de establecer relaciones entre lo que se entendió como “razón” y aquello que se entendió que era la “naturaleza”.

Consideramos que es justo arrancar de raíz los espinos y los cardos, desaguar los pantanos que mantienen la malaria, extirpar las ratas y las víboras; pero supongo que se consideraría inmoral la eliminación de esa gente porque su

viciosa naturaleza se haya revestido de forma humana... (HUDSON, 1969, p. 4)

Al preguntarnos sobre los procesos de educación en general, y más específicamente respecto a los procesos de educación de los cuerpos, será fundamental considerar esa tensión. La demostración la hallamos al adentrarnos en el problema de investigación y al profundizar en el análisis de las fuentes, ya que en uno tanto como en las otras podemos encontrar afirmaciones del tipo:

...el que no parte del conocimiento de la unidad, no puede alimentar la esperanza de enseñar lo que es dos, ni lo que es cuatro; luego la noción de la unidad es un antecedente *necesario* en el orden de los números. Pues bien: la naturaleza humana es la unidad en el orden de la enseñanza; quien no la conoce, no pretenda saber la profesión del magisterio; ni enseñarla, quien no empiece por sentar en aquel conocimiento el fundamento de sus doctrinas. (URUGUAY. EL MAESTRO, Vol. VI, 1876, 216) (Las cursivas corresponden al documento original.)

Y por ser las fuentes seleccionadas, el único canal de diálogo del que disponemos para aproximarnos a ese problema y a esas tensiones, es a ellas que debemos recurrir una vez más. En este caso a un fragmento del ya citado libro de José Enrique Rodó, titulado *Ariel*; en él el autor afirma que

No es más intensa la estupefacción del hombre salvaje en presencia de los instrumentos y las formas materiales de la civilización, que la que experimentan un número relativamente grande de hombres cultos frente a los actos en que se revele el propósito y el hábito de conceder una seria realidad a la relación hermosa de la vida. (RODÓ, 1959, p. 174)

Dos oposiciones podemos identificar en lo que propone este autor, dos relaciones que funcionan mediante la contraposición de ciertos términos presentados como antagónicos: por un lado “hombre salvaje-hombre culto”, y por otro “formas materiales de la civilización-relación hermosa de la vida”. Y a través de ellas toda una forma de entender las relaciones entre cultura y naturaleza... Sin grandes riesgos podemos asociar esa imagen de hombres cultos a las formas materiales de la civilización, y del mismo modo a los hombres salvajes con la idea de una relación hermosa con la vida, configurándose de ese modo un esquema binario que poco ayuda a dar cuenta de la diversidad existente a nivel de los modos de establecerse las relaciones entre aquellos cuerpos. Más que dar cuenta de cómo efectivamente se establecieron esas mismas relaciones, lo que este texto aporta es una mirada particular que debemos ubicarla en el escenario cultural del período. O sea, no deberíamos asumir a la ligera la existencia de hombres salvajes en el Uruguay de ese momento, sino una cierta perspectiva cultural (que a grandes rasgos –y asumiendo el riesgo de caer en las mismas generalizaciones y homogeneizaciones que estoy intentando problematizar– compartieron los sectores dirigentes

de aquella misma sociedad) a partir de la cual comenzó a verse a la civilización como un proceso al cual debía prestársele atención, ya que podría generar un distanciamiento y en consecuencia una “estupefacción” de esos hombres que se veían a sí mismos como cultos, respecto de ciertos modos de relacionarse con su entorno. Podríamos decir que esa perspectiva cultural es sintomática de la misma ambigüedad a la que he hecho referencia al hablar de las relaciones razón-naturaleza y también cultura-naturaleza.

Ambigüedad a nivel conceptual que es efecto de una tradición de pensamiento, que influyó directamente en el escenario que estoy analizando, y que implicó una dificultad al momento de definir prácticas de educación de los cuerpos. Es decir, también la educación estuvo atravesada por esta tensión y sus ambigüedades, a partir de ellas es que pudo elaborarse una propuesta; y tal vez por eso podemos encontrar afirmaciones del tipo “El estado primitivo del individuo es el de la más completa ignorancia...” (URUGUAY. EL MAESTRO, Vol. VI, 1876, p. 164), solidarias con la idea de que un sujeto “...adquiere las ideas sucesivamente, debido a la observación propia de las cosas, o al estudio de los conocimientos obtenidos por otros, en lugares y tiempo diferentes.” (URUGUAY. EL MAESTRO, Vol. VI, 1876, p. 164). En relación a esas ideas y afirmaciones, fue posible proponer que

...el fin de la enseñanza primaria consiste en suministrar al individuo desde la infancia, las condiciones generales que ha de necesitar, cuando llegue a la edad de la vida independiente, para realizar su perfeccionamiento físico, mental y moral, en armonía con el estado presente de la civilización común; o bien, si queremos clasificar esas condiciones, en formar y fortalecer el carácter moral, en aumentar la potencia de las fuerzas físicas y mentales, y en suministrar los conocimientos primarios. (URUGUAY. EL MAESTRO, Vol. VI, 1876, p. 166)

Intentaré ordenar las ideas presentadas hasta aquí... He referido ya, en este mismo trabajo, a la preocupación respecto de que la educación fuera una herramienta por medio de la cual la sociedad uruguaya del período pudiera construir mecanismos de educación de los cuerpos, he introducido testimonios que dan cuenta de la preocupación y el reclamo por parte de ciertos actores de que esto fuera tenido en cuenta por parte del Estado, y que se definieran dispositivos de regulación de los cuerpos que contribuyeran en ese sentido. Me permito volver a tomar –y en esta oportunidad, también profundizar– el caso del periódico *El Magisterio* donde se afirma que

...aunque la Naturaleza es la encargada de influir poderosamente en los gérmenes que en sí encierra esa plantita humana, es indudable que el influjo de la educación es la que la tornará recta y fructífera, porque la educación es la única fulgurante antorcha que ilumina las tinieblas de la ignorancia, y, por tanto, la única que perfecciona al ser humano en sus múltiples manifestaciones vitales (...) Por consecuencia, si esa ley armónica y progresiva del desenvolvimiento gradual se cumple a merced del influjo que tiene el ejercicio sobre las facultades psíquicas, como el ejercicio puede

sobrevenir de la actividad –producida por una buena salud, deber es, pues, de los padres y maestros fomentar y cultivar esas potencias del niño que marcarían, a no dudarlo, un rumbo incierto si en el abandono las dejáramos. (URUGUAY. EL MAGISTERIO, 1896, p. 8-9) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

Por otra parte estoy intentando demostrar que, otros actores de esos mismos grupos sociales de esa sociedad uruguaya, comenzaron a manifestar la preocupación de que esos mecanismos culturales de regulación pudieran generar “estupefacción” de los “hombres cultos” frente a las relaciones “hermosas con la vida”; tal el caso de lo afirmado por José Enrique Rodó.

No me propongo afirmar que existan hombres cultos y hombres salvajes, ni que hayan existido en el Uruguay entre 1875 y 1918; no estoy de acuerdo con la idea de que la civilización necesariamente sea la negación de relaciones hermosas con la vida... No considero que la educación deba reivindicar la naturaleza como una fuente de inspiración para definir sus posiciones, ni que quienes llevamos adelante intervenciones educativas debamos construir nuestras propuestas buscando emular a la naturaleza. Simplemente pretendo reconstruir un escenario cultural marcado por la tensión entre la razón y la naturaleza, y en el cual ciertos mecanismos de educación de los cuerpos fueron adquiriendo sus formas, atravesados por esa misma tensión.

Por otra parte entiendo que, independientemente de que exista una dimensión conceptual en la cual resultaría imposible que en nuestro contexto de modernidad occidental seamos capaces de establecer relaciones miméticas con la naturaleza, la propia defensa de una búsqueda en ese sentido nos pondría en una posición ético-política muy delicada.

Para evitar el malentendido: la condición humana no es lo mismo que la naturaleza humana, y la suma total de actividades y capacidades que corresponde a la condición humana no constituye nada semejante a la naturaleza humana. (...) nada nos da derecho a dar por sentado que el hombre tiene una naturaleza o esencia en el mismo sentido que otras cosas. Dicho con otras palabras: si tenemos una naturaleza o esencia, sólo un dios puede conocerla y definirla, y el primer requisito sería que hablara de un <<quién>> como si fuera un <<qué>>. (ARENDT, 2009, p. 23-24)

Incluso me gustaría señalar que quienes trabajamos en educación, y probablemente más quienes nos vinculamos específicamente con el campo de la educación física –debido a su tradición y a su vínculo con este tipo de justificaciones y a la solidaridad que ellas han tenido con experiencias políticas de las más caras en la historia–, deberíamos asumir que la única “naturaleza” que nos es posible conocer está ya atravesada por nuestra propia cultura en la que estamos inmersos junto con los sujetos con quienes trabajamos, y que ella no está libre de injusticias y desigualdades culturales, políticas y económicas, y que reproducir la naturaleza no sería otra cosa que negarle a la educación su potencialidad transformadora, y a la educación del cuerpo su capacidad de generar espacios donde habilitar otras formas de vínculos, nuevas

formas de construir nuevas sobrenaturalezas. En relación a este punto me permito hacer más, una vez más, las palabras de José Enrique Rodó, quien en su obra *Motivos de proteo* afirmó que

Quien, con ignorancia del carácter dinámico de nuestra naturaleza, se considera alguna vez definitiva y absolutamente constituido, y procede como si lo estuviera, deja, en realidad, que el tiempo lo modifique a su antojo, abdicando de la participación que cabe a la libre reacción sobre uno mismo, en el desenvolvimiento de la propia personalidad. El que vive naturalmente es, pues, aquel que, advertido de la actividad sin tregua del cambio, procura cada día tener clara noción de su estado interior y de las transformaciones operadas en las cosas que le rodean, y con arreglo a este conocimiento siempre en obra, rige sus pensamientos y sus actos.” (RODÓ, 1959, p. 267-268)

Propongo en este punto, en definitiva, la siguiente hipótesis de trabajo: la disputa simbólica que emprendieron los sectores sociales dirigentes del Uruguay del ‘900 con el objetivo de imponer en el ámbito de la cultura un conjunto de ideas como legítimas, no logró superar la ambigüedad que ha signado las relaciones que en la modernidad occidental se han podido establecer entre razón y naturaleza. Y en la medida en que esa disputa se tradujo en formas de trabajo sobre el cuerpo y en modos de educación de los cuerpos, podríamos suponer que también a este nivel resulta posible, para nosotros hoy, identificar una cierta ambigüedad.

Y así, en la tensión entre su funcionamiento dentro de un discurso epistémico particular que le impone significados<sup>56</sup> y la limitación que mantiene al ser humano siempre un poco más allá de la absoluta regulación, las formas de educación de los cuerpos que una determinada cultura despliega, tanto a nivel individual como a nivel colectivo, se valen de una serie de mecanismos que se orientan a optimizar los efectos de control que esta tecnología de poder moderna tiene en términos de economía de poder.

Por último, dos puntualizaciones deben ser hechas: por un lado, esa vocación es tan perseguida como imposible de alcanzar, ya que todas

...las cuestiones planteadas a propósito de las ciencias humanas delimitan un problema: la facticidad de la razón. Hay una relación esencial entre la universalidad reivindicada por toda ciencia verdadera y la particularidad de su localización sociohistórica; se impone la reflexión epistemológica contemporánea, aunque bajo diversas formalidades. (CERTEAU, 2006, p. 212)

---

<sup>56</sup> Cabe señalar que la significación es en sí misma una imposición, ya que “...sólo existen signos a partir del momento en que se conoce la posibilidad de una relación de sustitución entre dos elementos ya conocidos. El signo no espera silenciosamente la llegada de quien puede reconocerlo: nunca se constituye sino por un acto de conocimiento.” (FOUCAULT, 2008, p. 76). O lo que sería lo mismo, “...no hay más sujeto fijo que por la represión.” (DELEUZE y GUATTARI, 2012a, p. 34), podríamos decir, no hay la posibilidad de la relación entre un sujeto que conoce y un objeto a conocer sino como consecuencia directa de una acción de fijación y estabilización que una determinada cultura opera.

Y por otro lado, desde la perspectiva teórica adoptada es posible afirmar que, toda la historia de la ciencia guarda una relación particular con la verdad. Por esta razón, el discurso científico puede ser considerado como el discurso de verdad de la Modernidad occidental por excelencia, podría decirse, el más representativo de aquellos “discursos que se rectifican, se corrigen, y que ejercen sobre sí mismos todo un trabajo de elaboración orientado por la tarea de decir la verdad.” (FOUCAULT, 1985, p. 49). Sin embargo un análisis del lugar de la verdad, y del discurso que la enuncia en una determinada organización social debería tomar en consideración que

La relación determinante, pues, no es ya la del enunciado religioso [o en este caso científico] con la ‘verdad’ que le asigna una creencia, sino la relación de dicho enunciado, tomado como síntoma, con la construcción social, histórica o psicológica, donde la inscribe un desciframiento de las conexiones entre fenómenos en apariencia heterogéneos. (CERTEAU, 2006, p. 200) (Las comillas corresponden al autor, el texto en el paréntesis recto es un agregado que hago, entendiendo que aclara la incorporación del fragmento)

En otros términos, a pesar de la pretensión autoritaria del discurso más estrictamente científico, la reunión de la carne y el verbo es siempre efecto de un complejo proceso cultural que no debemos negar o desconsiderar; y a pesar de la voluntad de erigirse como un discurso de alcance universal, la ciencia moderna ha demostrado su insuficiencia al momento de lograr explicar –y de ese modo regular– los cuerpos. Y al mismo tiempo, más allá del carácter totalitario donde tendemos a ubicar este registro, deberemos intentar reconstruir el lugar que aquella sociedad le asignó.

### **3.6.- Apuntes para centrar la discusión**

Llegados a este punto la pregunta se hace necesaria: ¿de qué modo ciertos discursos y campos de saberes –en particular podríamos preguntar sobre el saber médico, principal representante, para el caso del Uruguay de fines del siglo XIX, de los discursos sobre el cuerpo con pretensión de cientificidad– lograron legitimarse? Llegados a este punto, y en relación al problema de investigación de este trabajo, la respuesta debería ser, al menos en parte, evidente: existieron distintos campos de saberes que establecieron relaciones entre sí, dentro de las posibilidades epistémicas del escenario del que formaron parte, de modo de obtener cierta legitimidad; en particular podemos decir que el saber médico logró consolidarse en el centro de esa escena a partir de esas mismas relaciones, y que mucho más interesante que asumir una mutua exclusión resulta analizar esas relaciones. Y al mismo tiempo, llegados a este punto no deberíamos olvidar también que el saber médico logró legitimarse en el Uruguay de fines del siglo XIX y comienzos del XX, aun cuando la sistematicidad científica no fuera su sostén en todos los casos, gracias a haber alcanzado una efectividad relativamente mayor en, por ejemplo,



el tratamiento de ciertas enfermedades; es decir, una mirada racional y científica sobre los cuerpos contribuyó a que los trabajos sobre esos mismos cuerpos pudieran, progresivamente, ir ganando rigurosidad y precisión.

Importante es, para quien lleva adelante un proceso de investigación, el contextualizar la información y remitir las afirmaciones que se realizan, a cierta perspectiva teórico-conceptual, desde la cual se construye el problema de su investigación. En este sentido resulta pertinente recordar, una vez más, que no se está intentando hacer la crítica del saber científico sobre los cuerpos, ni desconocer que algunas de las preocupaciones higiénicas que ciertos sectores sociales del Uruguay comenzaron a impulsar durante el período analizado tuvieron efectos que no dejan de presentarse como “positivos”; es decir, no pretendo hacer una crítica que desconozca que en el escenario de aquel Uruguay del ‘900 se dio inicio a un proceso que, apoyándome en Barrán (1992; 1993 y 1995), podría llamar de medicalización de los cuerpos y de la sociedad, cuyos efectos, en términos generales –pero fundamentalmente si consideramos sus repercusiones en una dimensión orgánica–, fueron beneficiosos para el conjunto de la población. La investigación aquí elaborada pretende hacer resonar otras preguntas... ¿qué relaciones conceptuales se establecieron entre los saberes médicos y otros conocimientos sobre los cuerpos?, y al mismo tiempo, ¿cuáles fueron los derrames y los desbordes conceptuales que se produjeron a partir de estos modos de mirar y entender esos cuerpos?

Propongámoslo de otra manera. Me interesa detenerme, al menos, en dos cosas, y ninguna de ellas contradice la posibilidad de reconocer que el interés y la preocupación por conocer al cuerpo desde un punto de vista científico supuso la mejora en las condiciones de vida de una parte importante de la población del Uruguay en términos médico-sanitarios; es decir, me interesa hacer una crítica de los modos de construir ciertos conocimientos sobre los cuerpos que no desconozca que algunos de los efectos que las prácticas y usos de los cuerpos que esos mismos conocimientos habilitaron, tuvieron efectos que hoy no dudaríamos en clasificar como beneficios. Me interesa, en definitiva, por un lado intentar desentramar ciertas solidaridades entre el saber médico y otros tipos de conocimientos –sobre esto intenté decir algo ya–, al tiempo que explicitar relaciones de deslegitimación de discursividades no científicas sobre el cuerpo, es decir, dar cuenta de un proceso simultáneo, para el caso uruguayo, de consolidación del discurso médico y negación de otros modos de significar los cuerpos –al menos de forma, ya que esto no siempre implicó una negación de fondo, sobre esto también ya intenté decir varias cosas–; y todo ello para poner un signo de interrogación respecto a la necesidad de mirar los cuerpos con una pretensión totalizante. Sostener, por un lado, una duda respecto a la posibilidad de construir intervenciones sobre los cuerpos que respeten cierta heterogeneidad y cierta multiplicidad a nivel de esos mismos cuerpos y de las formas de entenderlos. Y por otro lado dar cuenta de un proceso de desborde del discurso científico hacia

esferas que excedían cuestiones estrictamente epistemológicas, o dicho de otra forma, una superposición de esferas epistémicas con otras más bien ético-morales, estéticas, entre otras.

Entiendo que hacer estas dos cosas permitiría avanzar en el conocimiento de los modos de ser un cuerpo educado para el caso uruguayo de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, al tiempo que nos permitiría preguntarnos acerca de los modos de ser un cuerpo educado para el caso uruguayo hoy. Es decir, nos permitiría distinguir entre sí varias esferas... y al mismo tiempo que reconocer los aportes que nos ofrece el conocimiento científico sobre los cuerpos, problematizar la necesidad de que esos saberes nieguen otras formas de conocimiento, así como también cuestionar que del conocimiento científico se extraigan informaciones más bien ligadas a una dimensión estética y/o ético-política, entre otras, que en principio no necesariamente tendrían por qué tener que ver con una dimensión epistémica.

Tal vez convenga, simplemente, hacer nuestras las palabras de José Enrique Rodó, al menos cuando afirmaba que

Comprendo bien que se aspire a rectificar, por la educación perseverante, aquellos trazos del carácter de una sociedad humana que necesiten concordar con nuevas exigencias de la civilización y nuevas oportunidades de la vida, equilibrando así, por medio de una influencia innovadora, las fuerzas de la herencia y la costumbre. –Pero no veo la gloria, ni en el propósito de desnaturalizar el carácter de los pueblos –su genio *personal*–, para imponerles la identificación con un modelo extraño al que ellos sacrifiquen la originalidad irremplazable de su espíritu; ni en la creencia ingenua de que eso pueda obtenerse alguna vez por procedimientos artificiales e improvisados de imitación. –Ese irreflexivo traslado de lo que es natural y espontáneo en una sociedad al seno de otra, donde no tenga raíces ni en la naturaleza ni en la historia... (RODÓ, 1959, p. 190-191) (Las cursivas corresponden al documento original.)

Y aunque podamos no hacer acuerdo con algunas de las nociones que el texto maneja –y de hecho, estoy intentando elaborar este trabajo desde concepciones ciertamente alejadas de la idea de que algo en una sociedad sea absolutamente natural o espontáneo–, nos brinda ciertos elementos para preguntarnos acerca de la forma en la que aquella sociedad uruguaya resolvió las tensiones respecto a los modos de producir conocimientos sobre el cuerpo.

### **3.7.- Y finalmente... algunas reflexiones acerca de la idea del equilibrio entre el nivel individual y colectivo de los cuerpos**

Retomemos la invitación inicial, es decir, volvamos a poner en discusión la necesidad de retrazar los límites y las posibilidades de pensamiento de los cuerpos, en el escenario del Uruguay de fines del siglo XIX y comienzos del XX. Me interesa destacar, en este apartado, la necesidad de articular esos trabajos sobre los cuerpos con una forma de valorar la vida en general, que durante este período comienza a ser dominante y a consolidarse en espacios privilegiados de ejercicio del poder; es decir, pienso que para entender cabalmente esas formas

de intervenir sobre los cuerpos, se hace necesario al mismo tiempo analizar un desplazamiento más amplio y a la vez más sutil en la forma en que la vida humana es entendida.

En este sentido, el punto de partida será que, si fue posible que en el Uruguay del '900 se comenzara a configurar una noción de cuerpo colectivo –la cual se materializó en diversas preocupaciones sanitarias, en un interés por la regulación de la población como un conjunto más o menos homogéneo, etc.–, esto tuvo que ver con la vinculación estrecha que se comenzó a establecerse con una noción de vida hasta el momento inexistente, o por lo menos no identificable como sí lo empezó a ser para el período analizado.

...la Higiene está de parte de los que miran hacia el Porvenir y no pierde de vista en el horizonte ideales, sueños, utopías, que son modelos de libertad, en virtud de que viven sólo en la imaginación, que es adonde se han trasladado, desde el instinto, las fuerzas solidarias de la especie. (LEGNANI, 1918, p. 29) (Las mayúsculas corresponden al documento original.)

Es decir, que entre las preocupaciones por cuidar y extender la vida, la identificación de la población uruguaya como un conjunto con características propias y las regulaciones corporales que comienzan a promoverse por parte de ciertos sectores sociales, vemos establecerse una solidaridad que las vincula.

En términos tal vez excesivamente vagos, podría intentar aventurar la hipótesis de que en esta nueva y particular forma de entender y explicar los cuerpos, un elemento fundamental es la relación que se establece con una noción de equilibrio también relativamente novedosa, de ahí la posibilidad de encontrar afirmaciones del tipo “La inacción produce en el alma tantas enfermedades, como las que ocasiona en el cuerpo la falta de ejercicio.” (URUGUAY. EL MAESTRO, Vol. V, 1876, p. 369). De ser posible sostener esta hipótesis, deberíamos asumir, al mismo tiempo, que al cuerpo –y por ende a los procesos de educación de los cuerpos– solo podríamos entenderlo a partir del establecimiento de una relación de equilibrio en la que participan, poniéndolo en tensión, por un lado la individualidad de los cuerpos de cada sujeto, y por el otro lado el nivel más colectivo del cuerpo con el que comenzó a ser posible identificar al conjunto de la población uruguaya.

Las fuerzas opuestas se igualan o se aproximan a la igualdad; la oposición y la resistencia son más vigorosas; y si algunas veces triunfa la voluntad, otras veces triunfan las pasiones. Cuando estas llegan a predominar, la inteligencia reconoce su mala situación, se abandona, no excita a la voluntad, ésta se manifiesta cada vez más débilmente, y a medida que se relaja, las pasiones se hacen más invasoras y más potentes... el hombre se pierde. (...) La síntesis de estos conocimientos nos hace comprender que el hombre en su conjunto de cuerpo y mente, y de fenómenos físicos y conscientes, constituye una unidad perfecta, un sistema orgánico, en que no hay la más mínima cosa que no se conexe con las partes y con el todo. Separar la mente y el cuerpo, o cualquiera de sus partes, es trancar el hombre no solo como persona, sino también como unidad natural, como ser componente del universo. (URUGUAY. EL MAESTRO, Vol. VII, 1876, p. 310-311)

En este proceso, el cuerpo se constituyó, o al menos esa fue la pretensión, en el punto medio, podría decirse en el justo medio<sup>57</sup>, entre el abandono a los impulsos y la regulación excesiva de esos mismos impulsos; y a esta altura del trabajo de investigación resulta posible afirmar que esto fue efecto de una forma de entender la vida que partió del supuesto de que tanto en uno como en otro extremo ésta se vería amenazada. Y es también por ello que propongo que analizar desde esta perspectiva los mecanismos de educación de los cuerpos puede ser de interés para la comprensión general de los modos mediante los cuales éstos se constituyeron, particularmente en el período delimitado para la presente investigación.

Trabajo muscular: sus efectos fisiológicos. –Inconvenientes de la falta de trabajo muscular. –Vida sedentaria. –El ejercicio corporal con relación a la edad, al estado de desarrollo de las personas. –Resultado del exceso de trabajo muscular, insistiendo en la fatiga, atrofia muscular, curvaturas, roturas de músculos y huesos, hernias y enfermedades de los pulmones. –Reglas higiénicas del trabajo muscular. –El descanso como regulador natural del ejercicio. (URUGUAY. PROGRAMA DE ENSEÑANZA PRIMARIA PARA LAS ESCUELAS URBANAS, 1917, p. 60)

Los cuerpos, a partir de las intervenciones que sobre ellos se ejercieron, se acercarían más o menos a ese punto de equilibrio que la cultura uruguaya del '900 intentó ir delimitando con cierta rigurosidad, ese punto en donde episteme, estética, ética, entre otras dimensiones posibles, lograrían articularse entre sí de manera relativamente armónica, de modo que, aun cuando la independencia de una respecto a las otras no se anulara, lo que primaría sería la complementación mutua de todas estas dimensiones.

...porque la dicha no es la riqueza, ni el lujo, ni la ostentación, ni el causar envidia a los otros: la dicha la constituye la feliz medianía, distante lo mismo de la riqueza que de la miseria; la paz interior, el mutuo amor y la recíproca confianza. (SINUÉS, 1878, p. 71)

Entiéndase... la propia posibilidad de la vida –o de la muerte, evidentemente– pasa a quedar ligada a la necesidad de equilibrar los impulsos y las regulaciones, los deseos y sus satisfacciones. No deberíamos entender las nociones que en aquel período se tenían respecto de la salud y la enfermedad, de la limpieza y la suciedad, o en términos más generales la propia idea de barbarie y civilización que fue delineándose, como negaciones unas de las otras, sino mucho más como variables que se debían mantener en equilibrio, y que por eso mismo se necesitaban mutuamente.

---

<sup>57</sup> “De esta idea del cuerpo y la salud derivó, como observaremos, una moral, normas de conducta que se parecen, sospechosamente, a las que predicaba la ética cristiana tradicional corregida por el ascetismo burgués, más prudente y equilibrado, un verdadero justo medio entre la satisfacción y la negación del deseo. Moralistas y pedagogos dedujeron principio de la ‘economía’ del cuerpo.” BARRÁN, 1995, p. 27. (Las cursivas corresponden al texto original.)

Hace muchos años que todos los espíritus tranquilos, y todos los hombres imparciales, piensan y dicen que la más urgente necesidad de nuestro país, es mejorar las condiciones de la campaña, y mejorarlas, principalmente, en aquello que se refiere a las condiciones morales o intelectuales de sus habitantes. ¿Quién no ha repetido hasta el cansancio que mientras las sombras de una completa ignorancia envuelvan a los habitantes de nuestros distritos rurales, el problema que entraña el porvenir de la República no se habrá resuelto? (...) En ellos [en los distritos rurales] la ignorancia presenta una intensidad aterradora –lo diseminado de la población trae consigo el aislamiento: ninguna influencia externa se ejercita para educar e instruir, no hay cambio ni difusión de ideas: el libro, el diario, no llegan allí. El niño crece sin que nada lo instruya, aún en aquello que es más elemental. (URUGUAY. EL MAESTRO, Vol. VII, 1876, p. 310-311) (Las mayúsculas corresponden al documento original, el texto en el paréntesis recto es un agregado que hago, entendiendo que aclara la incorporación del fragmento.)

Todas una serie de aspectos donde se inscribió la cultura finisecular uruguaya – vestimenta, alimentación, ejercicios físicos, o el trabajo en general, etc.– comienzan a ser reconfiguradas en relación a esta necesidad, o mejor dicho, comienzan a regularse con el objetivo de acercarse lo más posible a este punto.

Es posible leer en los esfuerzos por delimitar un campo de intervención específico, los intentos sistemáticos de ciertos grupos sociales por intervenir en una realidad que no había asumido aun esos parámetros. Dicho de otro modo, si las regulaciones operadas por las prescripciones sistematizadas en torno a los procesos de educación de los cuerpos en general o a la noción de urbanidad en particular, ya hubiesen sido incorporadas por la población uruguaya para los años 1875-1918, probablemente ésta no habría encontrado tantos adeptos entre los sectores dirigentes de aquella sociedad. O incluso... la urbanidad sobre la cual las fuentes nos informan no es sino una urbanidad que aún no existía para los años aquí investigados –o que existía únicamente en ciertos sectores de la sociedad–. En este sentido, este trabajo es, al mismo tiempo, el intento por conocer y comprender cómo en torno a esta noción se construyeron prácticas de educación de los cuerpos, y una búsqueda por contextualizar esas mismas prácticas en un complejo escenario sobre el cual se pretendió incidir, siendo la propia noción de urbanidad una de las herramientas que fueron utilizadas para hacerlo.

Pero así como es inconveniente trabajar demasiado, lo es el no trabajar bastante (...) De aquí resultan la debilidad general de las fuerzas nerviosas y musculares, o, como se dice comúnmente, de las fuerzas físicas e intelectuales (atrofia). En tal estado la persona no puede hacer ningún trabajo, camina difícilmente, pierde la memoria, piensa poco y mal, es incapaz de querer nada con alguna energía, los sentimientos decaen, sobrevienen el fastidio, la preocupación constante de que padece males casi siempre imaginarios (hipocondría), la manía, y, por fin, una muerte prematura, y desgraciada. Tales son los terribles efectos de la acción escasa, de la haraganería. (BERRA, 1887, p. 51) (Los fragmentos entre paréntesis corresponden al documento original.)

Pienso que lo fundamental en este aspecto es que la propia vida quedó prendida de esta relación, que la posibilidad de la muerte –o al menos la idea de que esto era una posibilidad–

comenzó a hacerse presente para aquellos que no considerasen esa medida y esas regulaciones que algunos comenzaron a ver como una necesidad, podría decirse que la propia noción de urbanidad fue consolidándose en torno a la idea de que fuera de ese punto de equilibrio, independientemente del lado de la que tensión comenzara a prevalecer sobre el otro, la muerte empezaría a ser una amenaza. Tal vez en términos de hipótesis podemos proponer que la idea subyacente de todo este proceso fue la de que, en la medida que la vida se corresponde a un estado de equilibrio, la muerte podía empezar a ser vista como el efecto de un desequilibrio excesivo.

No vive más quien más años vive, sino quien con superior maestría multiplica y reparte los elementos de su actividad espiritual. (...) Un plan de vida muy fijo y sistemático estrechará tristemente nuestro horizonte. Una educación trazada muy a regla y nivel, quitará al alma, no sólo gracias que la hermosearían, sino también virtualidades fecundas. Vive más quien más de los gérmenes latentes de su conciencia desarrolla; quien hace resonar más cuerdas de su corazón; quien se comunica con el mundo de la realidad y con el de los sueños por más hilos de interés y simpatía. (RODÓ, 1959, p. 897-898)

La traducción cotidiana de ese principio general que nos permitiría decir que la vida es el campo de acción biopolítico por excelencia lo encontramos en esa extensa serie de mecanismos diversos de regulación y educación de los cuerpos, que son al mismo tiempo mecanismos de regulación de la vida, una regulación que no dejó de buscar la maximización de la vida desde el punto de vista de su cronología, y que encontró en el infinito una utopía en cuya búsqueda parecería que la sociedad uruguaya del novecientos no escatimó esfuerzos. “El esquema de una vida que se manifiesta en actividad bien ordenada sería una curva de suave y graciosa ondulación. Varía es la curva en su movimiento; la severa recta, siempre igual a sí misma, tiende del modo más rápido a su fin...” (RODÓ, 1959, p. 270).

En cuanto al deber de la propia conservación, la naturaleza misma nos indica hasta qué punto es importante cumplirlo, pues el dolor, que martiriza nuestra carne y enerva nuestras fuerzas, nos sale siempre al frente al menor de nuestros excesos y extravíos. La salud y la robustez del cuerpo son absolutamente indispensables para entregarnos, en calma y con provecho, a todas las operaciones mentales que nos dan por resultado la instrucción en todos los ramos del saber humano; y sin salud y robustez, en medio de angustias y sufrimientos, tampoco nos es dado entregarnos a contemplar los atributos divinos, a rendir al Ser supremo los homenajes que le debemos, a corresponder a nuestros padres sus beneficios, a servir a nuestra familia y a nuestra patria, a prestar apoyo al menesteroso, a llenar, en fin, ninguno de los deberes que constituyen nuestra noble misión sobre la tierra. (CARREÑO, 1892, p. 34)

Y en esa misma medida, la vida de cada sujeto podría ser entendida como ese espacio de pensamiento solo parcialmente definido y estabilizado, cuyos límites tendería a coincidir,

esa fue (¿es?) la pretensión, con ese justo medio del que nos habla José Pedro Barrán, con ese equilibrio al que me referí anteriormente.

De ser posible sostener esa hipótesis, la muerte no necesariamente tendría que coincidir con el término de la vida orgánica de un individuo; un alejamiento excesivo respecto de ese espacio que identificamos con la vida podría igualmente significar la muerte desde el punto de vista político. Tampoco en este punto resulta importante demostrar científicamente eso que podríamos identificar como errores presentes en lo que informan las fuentes acerca de la amenaza de la muerte si los cuidados higiénicos no fueran obedecidos puntualmente<sup>58</sup>; tampoco aquí se trata de refutar una verdad con otra verdad más actualizada. Lo que intento proponer es la posibilidad de que esa verdad efectivamente produjera prácticas que la confirmaran, o dicho de otra forma, propongo imaginar que esas afirmaciones sí son verdades que producen socialmente, y que definen lugares para ciertos tipos de cuerpos que se alejan de ese justo medio y que por eso mismo pueden ser considerados más cercanos a la muerte que a la vida desde el punto de vista cultural, o público-político.

---

<sup>58</sup> Numerosos ejemplos podría encontrarse en las fuentes seleccionadas para esta investigación; a modo ilustrativo transcribo el siguiente pasaje: "...el menor descuido es suficiente para perder la salud; no tuvieron duda de que la ignorancia en este punto es causa de que las más de las personas sean débiles o enfermas, y de que estas enfermedades, que hacen sufrir muchísimo a quienes las padecen, a la familia y a los amigos, terminan con frecuencia por la muerte." (BERRA, 1887, p. 14)

#### **4.- EXTRODUCCIÓN; O CONSIDERACIONES (TODAVÍA NO) FINALES**

##### **4.1.- Un movimiento para salir del caos y del infinito; o el ejercicio de trazar un plano**

Me pregunto de qué manera responder a la pregunta ¿qué es lo que una investigación produce?

Pienso que todo resultado de un trabajo de investigación es, al mismo tiempo –por lo menos– dos trabajos: el primero de ellos es el que el investigador presenta bajo la forma, siempre provisoria, que consigue darle en un soporte que lo estabiliza y lo contiene; pongamos como ejemplo las páginas que antecedieron a esta extroducción y a estas consideraciones (todavía no) finales... Pero también es un segundo trabajo.

Ese segundo trabajo es aquel que ya fue escrito, si seguimos con el mismo ejemplo, antes de la introducción que dio inicio a este trabajo, o incluso antes de que esa introducción fuera apenas un proyecto; que le dio sentido, que otros han escrito y han hecho –aunque sin proponérselo, claro– que éste que hoy presento persiga la ilusión de ser relevante.

Pero a su vez, de alguna forma, todo trabajo de investigación es, incluso, un tercer trabajo; un trabajo que sigue a la espera de ser escrito y que, en esa misma medida, contiene todo lo que todavía queda por decir, que está apenas sugerido en el primero y por eso mismo es mucho más difícil de identificar y estabilizar. Este último trabajo es tanto o más importante que el primero, ya que este último será el que más interpele al lector y el que más fecundos diálogos habilite entre éste y el investigador.

Desde esta perspectiva, todo trabajo de investigación es un cuerpo; o mejor dicho... –por lo menos– tres.

Me pregunto a su vez, cómo responder a la pregunta ¿de qué manera producimos los cuerpos?

Conjuntos de valoraciones y conceptualizaciones, siempre provisorias y en constante (re)construcción, que pretenden establecer cierta relación, desde un lugar de veracidad, con una realidad y que a partir de esa relación participan de la disputa simbólica y material por una legitimidad; podríamos decir un conjunto de metáforas que, en determinadas condiciones históricas particulares, funcionan dentro de ese sistema de fuerzas contrapuestas.

En este sentido, los cuerpos son –también ellos– el resultado de un permanente trabajo de investigación.

#### **4.0.- Espacios para la poesía IV: espacios fragmentados, piezas de un rompecabezas**



Un puzle es el mundo; o tal vez es el cuerpo el que es un puzle. No sé... aunque pienso que tampoco importa mucho.

Entre las piezas del puzle es posible establecer las siguientes relaciones: -de posición; -de color; -de líneas; -de forma.

Mi método para armar puzles consiste en lo siguiente: a partir de las relaciones de posición, trazo los límites territoriales dentro de los cuales ese mundo funciona (o no tanto...). Por relaciones de color evidentes clasifico en grupos menores las piezas, luego de lo cual escojo uno de ellos y suspendo los demás. Tercer paso, dejo que las líneas más evidentes se convoquen, se asocien, se acoplen entre sí. Cuando el proceso avanza, cuando el discernimiento parece insuficiente, cuando todas las líneas son una única línea y todas las piezas son la misma, en ese momento recorro a la forma; las sutilezas más imperceptibles son las que me permiten saber que aquella curva se corresponde con esta panza, que un vértice tan pronunciado sólo puede encontrar su sitio en aquel sitio.

Por la posición, las piezas forman un plano (de inmanencia) a partir del cual nos relacionamos con el caos. El color hace sospechar que el caos no es tal, y que todas las piezas pueden clasificarse en función de tres o cuatro variables. Las relaciones de líneas hacen que dos piezas en principio diferentes (y luego tres, cuatro... mil piezas más) formen una misma pieza. Solo la forma nos recuerda que, incluso luego de renunciar a su individualidad en pos de una relativa estabilidad del cuerpo, en pos de un mínimo orden del mundo, ninguna pieza es igual a otra, ni podrá jamás perder las sutilezas que la distinguen y la hacen única.

Pero mi método para armar puzles consiste también en lo siguiente: olvidarme voluntariamente de colocar una o dos piezas, para no olvidarme involuntariamente que todo orden es provisorio, que toda estabilidad es imperfecta; y para recordar... siempre recordar, dejar una ventana abierta al caos.

## 0'.- SÍNTESIS Y PROYECCIONES

El lector adivina dónde están los huecos mal rellenos y no ignora que el número de páginas que el autor dedica a los diferentes momentos y a los distintos aspectos del pasado, es la media aritmética de la importancia que para él tienen esos aspectos y el número de documentos disponibles; sabe que los pueblos de los que se dice que no tienen historia no son más que aquellos cuya historia se ignora, y que los <<primitivos>> tienen un pasado, como todo el mundo. Sabe, sobre todo, que, de una página a la otra, el historiador cambia de tiempo sin prevenir al lector, de acuerdo con el tiempo de las fuentes, y que todo libro de historia es, en ese sentido, un entramado de incoherencias sin que, por otra parte, pueda dejar de serlo, todo lo cual es sin duda insoportable para un espíritu lógico y demuestra cumplidamente que la historia no es lógica, pero no hay, ni puede haber, remedio para ello. (VEYNE, 1984)

Me propuse, en términos generales, indagar al respecto de los procesos de educación de los cuerpos en el Uruguay, en el período comprendido entre los años 1875 y 1918. Para ello partí de la construcción de un problema de investigación que me permitiera abordar ese objeto, y decidí centrarme en el análisis historiográfico de un conjunto de documentos y fuentes, los cuales fueron seleccionados más con un criterio de complementariedad que buscando exhaustividad.

Estos documentos comparten entre sí –y esto fue un elemento fundamental que los constituyó en fuentes relevantes para el trabajo que intenté llevar adelante– la característica de confluir en torno a una noción que entiendo pertinente para el estudio de ese problema; esta noción es la urbanidad. Desde la perspectiva conceptual asumida en el presente trabajo, el análisis de la urbanidad podría contribuir a la comprensión de la historia cultural uruguaya; en esa línea, me resultó de interés detenerme –e invitar a detenernos– en el estudio de los modos en que la sociedad uruguaya construyó mecanismos de regulación de la población a partir de ciertas preocupaciones –que eran en gran parte preocupaciones administrativas–, y a través de los cuales la educación de los cuerpos comenzó a ser un elemento relevante en términos de intervención sobre la realidad. Podríamos decir que me ha importado señalar la relación entre una preocupación de gobierno a partir de la cual los cuerpos se constituyeron como una variable a considerar, y los mecanismos que se implementaron buscando llevar adelante esa regulación.

En este trabajo intenté delinear un territorio de pensamiento en el cual reconstruir algunos de los principales trazos que hicieron que en el Uruguay del '900 la urbanidad adquiriese ciertas características propias, y estableciera relaciones con otras nociones fundamentales en términos de educación de los cuerpos. Y esto porque la lectura de los documentos me permitía proponer la hipótesis de que estos procesos comenzaron a estar directamente influidos tanto por la propia noción de urbanidad, como por las prácticas que en relación a ella se fueron construyendo. A su vez, intentar comprender estos procesos a la luz que arrojaba el analizar la noción de urbanidad –eso también parecía posible de ser planteado

como hipótesis inicial de trabajo— permitiría vincularlos con otro conjunto de transformaciones fundamentales de la cultura y la sociedad uruguaya del período.

Resulta posible afirmar, llegados a esta altura del trabajo, que el estudio de los procesos de educación del cuerpo, tanto como al análisis de la noción de urbanidad, puede resultar de interés para la comprensión de la historia cultural del Uruguay. En este sentido destaca la posibilidad de abordar, a partir del estudio de la urbanidad —entendida como noción que opera a un nivel epistémico, pero también como fundamento a partir del cual se delinearon diversas prácticas e intervenciones—, el estudio de algunas tensiones que atravesaron el contexto cultural uruguayo del período.

Me limito a señalar tres tensiones que considero relevantes desde la perspectiva del problema de investigación: por un lado la que se estableció, o para ser más preciso la que se acentuó, entre una esfera de la cultura asociada a las prácticas religiosas, y la pretensión de instalar la laicidad como principio estructurador del Estado; por otro lado la tensión entre lo público y lo privado, entendidos como dimensiones fundamentales y complementarias de organización de la vida en el Uruguay del '900; y por último la tensión que se genera a partir de que tendieron a profundizarse las diferencias en los modos de organizar la vida en las ciudades y en los espacios rurales.

Y lejos de querer proponer una lógica binaria de análisis, o una estructura demasiado rígida para adentrarnos en una realidad más bien dinámica, es importante señalar que en torno a estos tres elementos, a estas tres tensiones, durante esta investigación intenté identificar todo un conjunto de movimientos en la maneras de ver los cuerpos, toda una serie de discusiones al respecto de cómo esos cuerpos fueron objeto de regulaciones.

Al mismo tiempo, propongo que estas disputas pueden ser entendidas como la manifestación de algunas de las transformaciones al respecto de los modos de ser y los usos de los cuerpos, así como también de las formas en que, en consonancia con esas mismas transformaciones, aquella sociedad uruguaya entendió que debían educarse los cuerpos.

Una hipótesis que parece razonable y que he venido intentando sostener es que la urbanidad se constituyó más como un espacio de diálogo entre cada uno de estos elementos que como la imposición de uno de ellos sobre los demás. En otras palabras, desde esta perspectiva propongo que la noción de urbanidad no contribuyó tanto a imponer una mirada urbana en el conjunto de la sociedad uruguaya, ni siquiera en los contextos rurales específicamente, sino que más bien dio sustento a prácticas que ponían en diálogo los espacios de las ciudades con los espacios fuera de las ciudades; y no tanto en la contraposición de ambos escenarios, sino mucho más a partir de la relación que entre ellos se podía establecer, e incluso en las contradicciones que en esa relación pudieron surgir. Del mismo modo podemos pensar que los procesos de consolidación de una estructura estatal centralizada, con un claro interés

por la construcción de una esfera pública (y laica), fueron al mismo tiempo los que contribuyeron a delinear las características que comenzó a adquirir la esfera privada, así como también las prácticas y usos del cuerpo que se promovieron en cada una de ellas. También allí, entiendo, este trabajo puede contribuir en la comprensión general de la historia cultural del Uruguay. En este sentido, y llegados a este momento del trabajo, es posible afirmar que la noción de urbanidad —o más precisamente, el lugar que esta noción ocupó dentro de ese escenario— es un elemento a considerar, en la medida que a partir de ella se propusieron modos de ocupar cada uno de esos espacios, y modos de transitar entre ellos.

Para el estudio de los procesos de educación de los cuerpos, específicamente entre los años 1875 y 1918, resulta de interés considerar la noción "urbanidad", ya que está presente en diversos registros y documentos del período, y da cuenta de una serie de discursos sobre el cuerpo que una época particular del Uruguay fue sistematizando. Al mismo tiempo, distintas prácticas y diversos mecanismos de educación de los cuerpos pueden ser analizados en diálogo con esta noción.

Luego del trabajo de investigación realizado, es posible afirmar que las fuentes seleccionadas permitirían sostener estas hipótesis. En este sentido, propongo que existe una relación educación del cuerpo-urbanidad y que esta relación —que por cierto puede entenderse como un elemento significativo en términos de transmisión y construcción cultural—, es efecto de una preocupación mayor, que durante los últimos años del siglo XIX se volvió hegemónica: la regulación de los cuerpos como una forma de extender la vida en términos orgánicos. Podríamos decir, incluso, que esta relación entre los procesos de educación de los cuerpos y la urbanidad se puede entender como un recorte posible dentro de un conjunto de variables que atraviesan de forma transversal estos procesos, tales como la higiene, la gimnasia, las prácticas sexuales, de alimentación y de vestimentas, entre otras, fundamentales para la comprensión de la historia cultural del Uruguay.

En particular, y más específicamente al respecto del objeto sobre el cual organicé este trabajo, afirmo que la urbanidad puede ser entendida como un dispositivo de educación de los cuerpos con características propias, a partir de la articulación de tres elementos: la moderación como objetivo; la moral como principio y la pretensión de racionalidad y científicidad como procedimiento.

No pretendo exhaustividad al afirmar que la urbanidad se configuró al articular esos tres elementos, ya que otras características podrían asignársele. Tampoco exclusividad, ya que otros mecanismos de educación de los cuerpos los compartieron. Me limito, por un lado a indicar las características más significativas que entiendo que esta noción tuvo; por otro, a señalar aquello que entiendo constituye uno de los trazos fundamentales en los procesos de educación de los cuerpos para el caso uruguayo. Es en este sentido que propongo que la

urbanidad –aunque probablemente podríamos sostener esta misma idea para otros dispositivos– tomó como base ciertos preceptos morales que, en tanto tales, no tenían un vínculo directo con demostraciones científicas, no obstante lo cual, estas supuestas demostraciones fueron convocadas sistemáticamente; así como también que, a partir de estos preceptos, buscó sistematizar intervenciones que tuvieran como resultado principal la administración, regulación y organización de los usos y los modos de ser corporales.

Este postulado tan general admite, ciertamente, varias puntualizaciones y digresiones. Por un lado, corresponde señalar que la administración de los usos y modos de ser corporales, que según intento proponer debemos entender dirigida a cierta moderación y contención de los cuerpos, estuvo asociada a una idea de "justo medio", o en términos generales una noción de equilibrio que supuestamente contribuiría a un desarrollo óptimo de la vida; por su parte, la medida de lo "óptimo" estuvo orientada directamente hacia una dimensión de la vida medible en términos orgánicos. A su vez, para sostener esta posición, y buscar legitimar las prácticas y regulaciones corporales que, según se entendió por parte de ciertos sectores de la sociedad uruguaya, contribuirían a ese desarrollo, se recurrió a argumentaciones pretendidamente científicas que muchas veces tenían muy poco o ningún sustento empírico. Por último, cabe destacar la solidaridad existente entre –al menos– una matriz de pensamiento y un conjunto de argumentaciones pretendidamente científicas y una matriz que podemos asociar a las prácticas religiosas, más específicamente a la religiosidad católica; así como también que, en ambos casos, los saberes que sostuvieron las intervenciones estuvieron atravesados por un fuerte componente moral y moralizante que por momentos ocupó el lugar más importante en términos de legitimación, o que al menos se constituyó como el centro de las preocupaciones.

Vemos así configurarse un escenario cultural en el cual la noción "urbanidad" comienza a ocupar un lugar relevante. Y al mismo tiempo, si nos referimos a este escenario, podemos afirmar que ciertos mecanismos de educación de los cuerpos –la urbanidad entre ellos– se definieron por su efectividad en términos morales más que por su rigurosidad en términos científicos, o en general, en términos epistémicos. Incluso podríamos avanzar un paso y proponer que la efectividad que la urbanidad tuvo en tanto dispositivo de educación de los cuerpos estuvo asociada a la posibilidad de articular una dimensión moral y una dimensión epistémica, y en la posibilidad de definir a partir de allí modos de ser y usos de los cuerpos. Dicho de otro modo... si es posible sostener que la urbanidad tuvo cierta relevancia en los procesos de educación de los cuerpos –al menos para el caso uruguayo–, fue en la medida que permitió traducir ciertos conocimientos sobre los cuerpos, en intervenciones más o menos sistematizables.

En línea con esta idea, es posible proponer las siguientes afirmaciones: en relación con los procesos de educación de los cuerpos fueron definidos dispositivos de regulación que

permitieron operar sobre una realidad que se buscó transformar; y al mismo tiempo, en la medida en que fueron definidos a partir de los parámetros culturales que compartieron ciertos sectores de la sociedad uruguaya –que podríamos identificar, en términos generales, con los sectores dirigentes desde el punto de vista cultural, económico y político... aun en la diversidad que debe reconocerse entre estos sectores para el caso uruguayo durante el período delimitado–, su estudio contribuye a entender algunos de los principales puntos de disputa a ese nivel, así como también algunas de las características de esa realidad, las cuales podemos constatar, justamente, a partir de que estos intentos de transformación existieron.

Y al mismo tiempo, me interesa señalar que la noción de urbanidad en particular –así como también otros dispositivos similares; aunque en este sentido se debería profundizar en instancias posteriores–, y los procesos de educación de los cuerpos en general, estuvieron signados por un proceso de transformación más general, en el que están contenidas lo que antes di en llamar "tensiones" que caracterizaron el período analizado en este trabajo, y por los que pasó el Uruguay. Este proceso de transformación lo podemos asociar a una dinámica forma de establecer ciertas relaciones entre lo que se entendió por "civilización" y la manera en que era concebida la "naturaleza".

En el Uruguay, entre los años 1875 y 1918, los cuerpos quedaron prendidos de estas disputas; o mejor dicho, comenzaron a ser constituidos en medio de ellas. De este modo, y al menos durante el período analizado, ser un cuerpo educado implicó introducirse en un espacio de pensamiento en el que los criterios de racionalidad, sistematicidad y moderación, ocuparon un lugar central. En ese espacio y en relación a estos criterios, fue posible decir qué implicaba ser un cuerpo educado –y qué implicaba no serlo, evidentemente–, tanto como fue posible elaborar a partir de allí mecanismos de regulación orientados a su organización.

La urbanidad fue uno de esos mecanismos... Y este trabajo buscó dar cuenta de la compleja trama cultural de la cual formó parte, y en esa medida contribuir a su comprensión.

## FUENTES Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Fuentes

BERRA, Francisco. *Nociones de Higiene privada y pública*. Montevideo: Librería nacional de A. Barreiro y Ramos, 1887.

\_\_\_\_\_/ . *Una lección de Higiene: Preparación-Enseñanza-Inspección*. Montevideo: Imprenta artística de Dornaleche y Reyes, 1889.

CARREÑO, Manuel Antonio. *Manual de urbanidad y buenas maneras para uso de los jóvenes de ambos sexos; en el cual se encuentran las principales reglas de civilidad y etiqueta que deben observarse en las diversas situaciones sociales; precedido de un breve tratado sobre los deberes morales del hombre*. París: Librería de Garnier Hermanos, 1892.

HUDSON, William. *La tierra purpúrea*. Montevideo: Cuadernos de Marcha, 1968.

LAMAS, Alejandro. *Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar*. Montevideo: Barreiro y Ramos, 1903.

\_\_\_\_\_/ y LAMAS Elvira. *Lecturas sobre moral, higiene y economía doméstica*. Montevideo: Barreiro y Ramos, 1909.

LEGNANI, Mateo. *Esbozo de una higiene integral*. Montevideo: Imprenta artística de Dornaleche hermanos, 1918.

MARTÍNEZ VÁZQUEZ, Francisco. *El cuerpo humano: Nociones elementales de Anatomía, Fisiología e Higiene*. Montevideo: Instituto Martínez Vázquez, 1912.

MORAGUÉS, María de. *El cuerpo humano: Nociones de Fisiología e Higiene*. Montevideo: Librería e Imprenta Vázquez Cores y Montes, 1897.

RODÓ, José Enrique. *Obras completas de José Enrique Rodó*. Buenos Aires: Ediciones Antonio Zamora, 1956.

SINUÉS, María del Pilar. *La mujer en nuestros días. Obra destinada a las madres y a las hijas de familia*. Montevideo: Imprenta Rural, 1878.

SOLARI (Dr.). *Higiene íntima y salud del hombre y de la mujer*. Montevideo: Imprenta Latina, 1894.

SOLER, Mariano. *Racionalismo y Catolicismo – Conferencias dadas por el Doctor Mariano Soler*. Montevideo: Tipografía de la Librería Nacional, 1880.

\_\_\_\_\_/ . *La iglesia y la Civilización - Pastoral del Excmo. y Rvmo. Sr. Arzobispo Dr. D. Mariano Soler*. Montevideo: Tipografía de Marcos Martínez, 1905.

\_\_\_\_\_/ . *Reflexiones sobre la propaganda anticlerical – Pastoral del Excmo. y Rvmo. Sr. Arzobispo Mariano Soler*. Montevideo: Tipografía de Marcos Martínez, 1906.

STAFFE, Blanche Augustín. *Usos y prácticas sociales: Reglas y consejos para conducirse en la sociedad*. Montevideo: Barreiro y Ramos Editor, 1893.

\_\_\_\_\_/ *De la Necesidad y los medios de agradar*. Montevideo: Barreiro y Ramos Editor, 1896.

URUGUAY. Comisión Nacional de Educación Física. Ministerio de Turismo y Deporte. *Actas de Comisión Nacional de Educación Física, agosto de 1911 – noviembre de 1914*. Libro 1. Montevideo.

URUGUAY. *Boletín del Consejo Superior de la Liga de Damas Católicas del Uruguay*, 1906.

URUGUAY. Dirección General de Instrucción Primaria. *Programas Escolares aprobados por resolución gubernativa de fecha 1° de febrero de 1897*. Montevideo: El siglo ilustrado de Mariño y Caballero, 1907.

URUGUAY. Dirección General de Instrucción Primaria. *Programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas*. Montevideo: El siglo ilustrado de Gregorio Mariño, 1917.

URUGUAY. Dirección General de Instrucción Primaria. *Programa para las escuelas rurales*. Montevideo: El siglo ilustrado de Gregorio Mariño, 1917.

URUGUAY. Consejo de Higiene Pública. *Disposiciones del Reglamento de Policía Sanitaria*. 2 de setiembre de 1881.

URUGUAY. Dirección General de Instrucción Primaria. *Proyecto de programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas año 1921*. Montevideo: Imprenta Nacional, 1926.

URUGUAY. *Ley n° 3.789 Juegos atléticos y Comisión Nacional de Educación Física*. Poder Legislativo, Montevideo. Disponible en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp9490494.htm>. Acceso: agosto 2016.

### **Bibliografía teórico-metodológica**

AISENSTEIN, Ángela y CAIRO, María Eugenia. El gobierno de la moral y la salud: educación alimentaria en el discurso pedagógico. En: *História da Educação*, Vol. 16, N°. 38 (set/dez. 2012), 2012, págs. 227-248.

ARASSE, Daniel. La carne, la gracia, lo sublime. En: VIGARELLO, George. *Historia del Cuerpo; del Renacimiento a la Ilustración*. Madrid: Taurus, 2005a. p. 395-456.

ARENDT, Hannah. *La condición humana*. Bs. As.: Editorial Paidós, 2009.

ARIÉS, Philippe y DUBY, George. *Historia de la vida privada*. Tomo 5 y tomo 6. Madrid: Taurus Ediciones, 1992.

BELTING, Hans. *Antropología de la imagen*. Bs. As.: Katz, 2007.

BENTANCOURT DÍAZ, Jesús. *¿Qué es la Historia?* Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1992.

BLOCH, Marc. *Introducción a la historia*. México, Fondo de Cultura Económica, 2006.

BORGES, Jorge Luis. *Obras Completas*. Bs. As.: EMECÉ Editores, 1974.



- BOURDIEU, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Bs. As.: Siglo XXI editores, 2003.
- \_\_\_\_\_. *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 1979.
- BURKE, Peter. *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona: Paidós, 2006.
- CALVINO, Ítalo. *Las ciudades invisibles*. Madrid: Siruela, 2012.
- CARR, Edward. *¿Qué es la historia?* Barcelona: Editorial Ariel, 1999.
- CERTEAU, Michel De. *La debilidad de creer*. Bs. As.: Katz, 2006a.
- \_\_\_\_\_. *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana, 2006b.
- CHUECA, Fernando. *Breve historia del urbanismo*. Madrid: Alianza Editorial, 2005.
- DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix. *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: PRE-TEXTOS, 2012.
- DOGLIOTTI, Paola. *Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay (1874-1948)*. Montevideo: Biblioteca plural, 2015.
- DOUGLAS, Mary. *Pureza e perigo*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- ECO, Umberto. *Historia de la belleza*. Barcelona: Lumen, 2004.
- FOLGAR, Leticia y RODRÍGUEZ, Raumar. Una reflexión del lugar del cuerpo en la construcción de la identidad. En: Encuentro de investigadores en Educación Física, VII, 2000, Montevideo. *Actas del VII Encuentro de Investigadores en Educación Física*. Montevideo: Ideas, 2001. p. 99-107.
- FOUCAULT, Michel. *Defender la sociedad*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica, 2006b.
- \_\_\_\_\_. *El uso de los placeres*. Madrid: Siglo XXI editores, 2005.
- \_\_\_\_\_. *La arqueología del saber*. Bs. As.: Siglo XXI editores, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI editores, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Seguridad, territorio, población*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica, 2006a.
- \_\_\_\_\_. *Vigilar y castigar*. Bs. As.: Siglo XXI, 2006c.
- GLEYSE, Jacques. A carne e o verbo. En: SOARES, Carmen. *Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 1-21.
- \_\_\_\_\_. *Le vert et le chair: Un siècle de bréviaires de la République. Une archéologie du corps dans les manuels scolaires français de morale et d'hygiène (1880-1974)*. Paris: L'Harmattan, 2010.
- \_\_\_\_\_/ y SOARES, Carmen. Como se fabricam os anjos?: Uma arqueologia do corpo nos manuais escolares de moral e de higiene na Franca, 1880-1974. En: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 34, n. 4, p. 805-824, outubro/dezembro 2012.
- GRAS, Mario Cesar. *El pintor Gras y la iconografía histórica sudamericana*. Bs. As.: El Ateneo, 1946.

ISLAS, Ariadna. *La liga patriótica de enseñanza. Una historia sobre ciudadanía, orden social y educación en el Uruguay (1888-1898)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2009.

LE BRETON, David. *Antropología del cuerpo y modernidad*. Bs. As.: Nueva Visión, 1995.

LE GOFF, Jacques y NORA, Pierre. *Hacer la Historia, Nuevos problemas*. Barcelona: s/e, 1985.

PIMENTA ROCHA, Heloísa. Entre a ortopedia e a civilidade: higienismo e educação do corpo no Brasil. En: *Revista Interuniversitaria. Historia de la Educación*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2009. p. 109-134- ISSN: 0212-0267.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, Raumar. La moral es para el espíritu lo que la higiene para el cuerpo. En: SCHARAGRODSKY, Pablo. *Gobernar es ejercitar: fragmentos históricos de la educación física en Iberoamérica*. Bs. As.: Prometeo, 2008. p. 75-86.

\_\_\_\_\_./. Una conciencia y un corazón rectos en un cuerpo sano: educación del cuerpo, gimnástica y educación física en la escuela primaria uruguaya de la reforma. En: SCHARAGRODSKY, Pablo. *La invención del "homo gymnasticus": fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Bs. As.: Prometeo, 2011. p. 477-496.

\_\_\_\_\_./. *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*. Montevideo: Unidad de Comunicación de la Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.  
[http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis\\_raumar\\_rodriguez.pdf](http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_raumar_rodriguez.pdf).

(Acceso, 26/09/2016)

SANT'ANNA, Denise. *História da Beleza*, São Paulo: Ed. Contexto, 2014.

SENNETT, Richard. *Carne y piedra: El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza Editorial, 2003.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação do corpo. En: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). 3ª. Ed. *Dicionário Crítico de Educação Física*. Ijuí: Editora UNIJUI, 2014.

\_\_\_\_\_./. *Imagens da educação no corpo*. Campinas: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_./. *As roupas nas práticas corporais e esportivas: a educação do corpo entre o conforto, a elegância e a eficiência (1920-1940)*. Campinas: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_./. *Corpo e História*. Campinas: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_./. Las corrientes gimnásticas europeas y su contenido: una historia de rupturas y permanencias. En: ROZENGARDT, Rodolfo. *Apuntes de historia para profesores de Educación Física*. Bs. As.: Miño y Dávila Editores, 2006. p. 223-242.

\_\_\_\_\_/ . Prácticas corporales: historias de lo diverso y de lo homogéneo. En: AINSESTEIN, Ángela. *Cuerpo y cultura: prácticas corporales y diversidad*. Bs. As.: Libros del Rojas, 2005. p. 11-36.

VEYNE, Paul. *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Madrid: Alianza Editorial, 1984.

VIGARELLO, George. *Corregir el cuerpo: historia de un poder pedagógico*. Bs. As.: Nueva Visión, 2005a.

\_\_\_\_\_/ . *Historia de la belleza: El cuerpo y el arte de embellecer desde el Renacimiento hasta nuestros días*. Bs. As.: Nueva Visión, 2005b.

\_\_\_\_\_/ . *Lo limpio y lo sucio; la higiene del cuerpo desde la Edad Media*. Madrid: Alianza, 1991.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Los pronombres cosmológicos y el perspectivismo ameríndio. En: ALLIEZ, Eric (dir.). *Gilles Deleuze: Una vida filosófica*. Paris: Institut Synthélabo, 1998. p. 176-196.

ZARANKIN, Andrés. *Paredes que domesticam: Arqueologia da arquitetura escolar capitalista*. Bs. As.: Gráfica Integral, 2002.

### **Bibliografía sobre el proceso histórico uruguayo 1875-1918**

BARRÁN, José Pedro. *Apogeo y crisis del Uruguay pastoril y caudillesco. 1839-1875*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2011.

\_\_\_\_\_/ . *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Montevideo: Banda Oriental, 2008.

\_\_\_\_\_/ . *Intimidad, divorcio y nueva moral en el Uruguay del Novecientos*. Montevideo: Banda Oriental, 2008.

\_\_\_\_\_/ . *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos. Tomo 1. El poder de curar*. Montevideo: Banda Oriental, 1992.

\_\_\_\_\_/ . *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos. Tomo 2. La ortopedia de los pobres*. Montevideo: Banda Oriental, 1993.

\_\_\_\_\_/ . *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos. Tomo 3. La invención del cuerpo*. Montevideo: Banda Oriental, 1995.

\_\_\_\_\_/ ; CAETANO, Gerardo y PORZECANSKI, Teresa. (Dir.) *Historias de la vida privada en el Uruguay: El nacimiento de la intimidad 1870-1920*. Montevideo: Taurus, 2004.

\_\_\_\_\_/ . y NAHUM, Benjamín. *Batlle, los estancieros y el imperio británico. Tomo I: El Uruguay del novecientos*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1979.

\_\_\_\_\_/ . *Batlle, los estancieros y el imperio británico. Tomo 6: Crisis y radicalización 1913-1916*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1985.

CAETANO, Gerardo. *La república batllista*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2011.

\_\_\_\_\_/ y GEYMONAT, Roger. Ecos y espejos de la privatización de lo religioso en el Uruguay del Novecientos. En: BARRÁN, José Pedro; CAETANO, Gerardo y PORZECANSKI, Teresa. (Dir.) *Historias de la vida privada en el Uruguay: El nacimiento de la intimidad 1870-1920*. Montevideo: Taurus, 2004. Págs. 15-46.

MÉNDEZ VIVEZ, Enrique. *El Uruguay de la modernización, 1876-1904*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2007.

NAHUM, Benjamin. *La época batllista. 1905-1929*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1988.

REYES MÖLLER, Carlos. Del empaque y el desenfado corporal en el Novecientos. En: BARRÁN, José Pedro; CAETANO, Gerardo y PORZECANSKI, Teresa. (Dir.) *Historias de la vida privada en el Uruguay: El nacimiento de la intimidad 1870-1920*. Montevideo: Taurus, 2004. Págs. 231-249.

VANGER, Milton. *José Batlle y Ordoñez. El creador de su época (1902-1907)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1992.

\_\_\_\_\_/ . *El país modelo. José Batlle y Ordoñez 1907-1915*. Montevideo: ARCA y Ediciones de la Banda Oriental, 1983.